

Danielle Vanessa Costa Sousa

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LIBRAS COMO L2 PARA
CRIANÇAS OUVINTES NO CONTEXTO DE ESCOLAS
REGULARES INCLUSIVAS**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Tarcísio de
Arantes Leite

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

SOUSA, DANIELLE VANESSA COSTA SOUSA
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LIBRAS COMO L2 PARA
CRIANÇAS OUVINTES NO CONTEXTO DE ESCOLAS REGULARES
INCLUSIVAS / DANIELLE VANESSA COSTA SOUSA SOUSA ;
orientador, TARCÍSIO DE ARANTES LEITE ARANTES
LEITE, 2017.
218 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão,
Programa de Pós-Graduação em Linguística,
Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. LIBRAS. 3. BILINGUISMO . 4.
ENSINO DE LÍNGUAS. 5. MULTIMODALIDADE. I. ARANTES
LEITE, TARCÍSIO DE ARANTES LEITE. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação
em Linguística. III. Título.

Danielle Vanessa Costa Sousa

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LIBRAS COMO L2 PARA
CRIANÇAS OUVINTES NO CONTEXTO DE ESCOLAS
REGULARES INCLUSIVAS**

Esta Dissertação/Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de
“Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-
Graduação em Linguística.

Florianópolis, 29 de junho de 2017.

Prof. Marco Antonio Martins, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Tarcísio de Arantes Leite,
Dr. (Orientador)
Universidade Federal de Santa
Catarina

Prof.^a Aline Nunes de Sousa, Dr.^a
Universidade Federal de Santa
Catarina - DALi

Prof.^a Audrei Gesser, Dr.^a
Universidade Federal de Santa
Catarina – PPGL

Prof.^a Cristine Görski Severo, Dr.^a
Universidade Federal de Santa
Catarina – PPGL

*A minha MãE, Dagmar, mulher
forte e inspiradora.
A meu PAI, Sales, músico
memorável.*

Dedico

AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos desta dissertação requer que eu traga aqueles que se sensibilizaram e se solidarizaram comigo, durante estes dois anos, em que vivi desafios, alegrias, tristezas, aprendizagens e conflitos acarretados pelo processo do Mestrado e pela vida, em meio a angústias, saudades, crescimento pessoal, acadêmico e profissional, pois, de algum modo, me auxiliaram nesse processo de construção de conhecimentos, seja por meio de ensinamentos, conversas sobre a pesquisa e diálogos teórico-metodológicos, seja pelo apoio nos momentos de desânimo, amizade, carinho e amor, sendo este último o grande regente de todas essas ações.

Agradeço aos meus pais, por me ensinarem a perseverar e a ser resiliente, no decurso da construção da família e da minha criação, em meio a dores, perdas, choros, sorrisos e conquistas.

A minha irmã Cristiane, por me incentivar, acreditar no meu trabalho e por “segurar a barra” com o nosso querido “papis”, durante a minha ausência física. Dedico-te este trabalho e todas as minhas conquistas.

A minha irmã Sofia, pela ajuda durante a minha ausência física, ao meu irmão Ricardo e a Nice, pelo apoio incondicional e auxílio nos momentos de adaptação em Florianópolis.

A Aline de Sousa, pelo incentivo, amor, auxílio e sensibilidade dispensados a mim nos momentos de alegrias e adversidades. A você Aline, todo meu respeito, gratidão, carinho, amizade e admiração. Desde 2011, você tem sido inspiração como mestre, mulher, mãe e amiga.

Às amigas e dupla de peso, Terezinha e Milena. Obrigada pelos momentos maravilhosos, pelos puxões de orelhas e por vibrarem tão lindamente com cada conquista minha, nossa... Sou extremamente feliz por ter vocês comigo. Obrigada por estarem sempre por perto, mesmo de longe. A amizade de vocês é um presente. Muito amor por vocês!

A Charlene Bezerra. Um dos belos presentes dessa linda jornada foi ter te conhecido e poder ter aprendido com você tanto sobre a arte de viver. Esses dois anos ficaram mais leves, prazerosos e recompensadores com a sua presença. A você, dedico também esse trabalho final e muito obrigada pela força, pelo ombro amigo, pela amizade, por segurar a minha mão nos momentos em que desejei desistir e por ter me incentivado a continuar bravamente.

A Triciane Almada e Jhonatan Almada, pela amizade, amor, incentivo, horas e dias dedicados a mim, as minhas histórias, aos meus planos... Muito obrigada por todo o zelo, que iniciou muito antes do

mestrado, perdurou no processo e que continua até hoje. Este trabalho final é nosso, de Ernesto e de Catarina. Amor demais por essa família de gigantes, cheios de amor e de atitudes.

Ao meu orientador, Dr. Tarcísio de Arantes Leite, pela paciência, pelos ensinamentos, pela generosidade e parceira, que tornou o processo de construção da dissertação mais humano. Muito obrigada, por dialogar e compartilhar comigo conhecimentos para a vida, e por me mostrar a necessidade e a relevância do autoconhecimento. Obrigada por ser um ser humano, professor/orientador atento e que se importa com outras necessidades para/da vida, que estão para além dos muros da Academia. A você professor, minha enorme gratidão. Dedico a você este trabalho final.

À professora Dra. Neiva de Aquino Albres, por partilhar comigo seus conhecimentos de forma tão generosa e inspiradora. Muito obrigada por seu auxílio, amizade, por se importar e por contribuir com meu crescimento profissional e acadêmico. Esses dois anos foram marcados de forma muito especial com a sua amizade e afeto por mim. Obrigada por ter contribuído de maneira tão significativa com a produção do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE. Agradeço também a Fernando Viegas pela amizade, atenção, torcida e carinho cedidos a mim.

Aos membros da banca de Qualificação, professoras Dra. Aline de Sousa, Dra. Inez Probst Lucena e Dra. Neiva de Aquino Albres, pela cuidadosa leitura que fizeram do meu trabalho e pelas contribuições importantes que me ofereceram no sentido de melhorá-lo.

As professoras Dra. Aline de Sousa, Dra. Audrei Gesser e Dra. Cristine Severo, pela gentileza de participar da defesa de mestrado, proporcionando sugestões e críticas que enriqueceram o trabalho final.

Às participantes, que gentilmente aceitaram cooperar com a pesquisa, bem como a escola, campo de trabalho nesses dois anos, que me acolheu de maneira respeitosa para o desenvolvimento deste estudo.

A professora Dra. Inez Probst Lucena, pelas conversas e auxílio concedidos a mim, durante o amadurecimento da escrita da dissertação. Obrigada por dialogar comigo de maneira tão generosa.

Ao PPGL/UFSC, pela oportunidade de realizar o mestrado.

Ao professor Dr. Riciere Carlini Zorzal, da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, pelo apoio e incentivo, antes, ao longo da pesquisa e depois. Obrigada pela força, amizade e disponibilidade. Um brinde a nossa amizade e as nossas conquistas!

À professora Dra. Silvia Coneglian, da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, pelas interlocuções que contribuíram para o

amadurecimento da reflexão proposta na pesquisa, especificamente a pesquisa-ação, bem como a Sandra Eckschmidt, que de maneira tão carinhosa dialogou comigo sobre o maravilhoso universo infantil, sobre a arte de viver e de desfrutá-la e a Gabriela Balster pela generosidade, auxílio e atenção cedidos a mim e a pesquisa.

Agradeço a professora Dra. Paula Araújo, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFMA, pelas tardes de diálogos sobre a pesquisa, regada de muito amor, risos e carinho. Você está presente nas linhas deste trabalho.

Ao professor José Ednilson Júnior, pelo empenho na busca das obras que contribuíram com essa pesquisa, bem como pelos momentos de sorrisos e conversas que tornaram meus dias mais leves e melhores. Obrigada pela amizade e pelo carinho.

À professora Dra. Silvana Aguiar, pelos diálogos cheios de harmonia, amor, paz e serenidade, que me ajudaram a ver e viver as circunstâncias da vida com mais leveza e discernimento. Obrigada pela amizade e por me incentivar a retornar a um dos amores da minha vida: a dança. Amor ao sapateado!

Ao professor Dr. Carlos Rodrigues e a Hanna Furtado pelo carinho dispensando a mim, desde a minha chegada a Florianópolis e pela amizade singela.

Às amigas Giselle Carvalho, Ronize Couto, Joelma Dutra, Walquiria Dias, Camila Lara e ao amigo Éderson Luís Silveira, um abraço fraterno e especial. Obrigada pela amizade e por emanarem energia positiva, sempre!

A Danielle Castro e a Didi, por me acompanharem no processo da escrita de maneira paciente e carinhosa, contribuindo com as correções de forma comprometida, responsável e cheias de amor.

À Fundação de Amparo e à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), pelo apoio dado a esta pesquisa, através de bolsa de estudos no decorrer do curso.

Ao CAS-MA e a todos meus colegas e amigos deste centro, em especial a Irene Cabral e Ana Cristina Perdígão, e ao IFMA-Campus São Luís/Centro Histórico, por proporcionarem esta experiência, por meio da minha licença para estudo.

A Deus, porque nunca estive só.

RESUMO

Pesquisas sobre o ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes ainda são incipientes e, visando contribuir com a expansão deste campo, a presente pesquisa envolveu a realização de atividades lúdicas em Libras com turmas de crianças ouvintes, bem como uma reflexão crítica sobre esse processo. O objetivo geral do projeto foi o de introduzir e aprimorar o ensino da Libras como L2 no contexto da educação infantil, explorando ideias do campo de metodologias de ensino de L2 nessas atividades, envolvendo educadores ouvintes e surdos ao longo das diferentes etapas da pesquisa e buscando identificar os aspectos socioculturais e situacionais que se mostravam relevantes no processo. De modo a fundamentar teoricamente essa reflexão, voltamos nossa atenção para os campos da educação bilíngue/plurilíngue (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007; GARCIA, 2009, LEITE, 2008; MCCLEARY, 2006), em especial a educação voltada a grupos sociais e linguísticos minoritários (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007; MAHER, 2007), tal como a educação de pessoas surdas (CAPOVILLA, 2000; SKLIAR, 2000; WILCOX, 1994). Nesse campo, consideramos como possíveis concepções acerca da surdez e da Libras (STOKOE, 1960; KLIMA E BELLUGI, 1979; MCCLEARY E VIOTTI, 2011) que podem orientar a relação entre pessoas surdas e ouvintes. Além disso, pelo fato de nossa análise estar centrada na dinâmica de um encontro interacional, abordamos também na fundamentação teórica as estruturas de participação dos sujeitos nos encontros interacionais (CARVALHO E OSTERMANN, 2007; BRAZ AQUINO E SALOMÃO, 2005; CADZEN, 2001; DURANTI, 1997; FAVORITO; FREIRE, 2007; GARCEZ, 2006, 2013; GOFFMAN, 1986, 2002). Para desenvolver essa pesquisa, a pesquisa-ação foi a abordagem metodológica central (CHIZZOTTI, 2001; FRANCO, 2005; TRIPP, 2005; THIOLENT, 2011). Ela orientou tanto a formulação dos objetivos gerais e específicos quanto o processo de geração de dados, que envolveu 3 ciclos de atividades com cerca de 4 meses cada um. Apesar disso, para fins deste relatório, optamos por uma análise centrada não no processo global da pesquisa-ação, mas sim na compreensão sobre a dinâmica interacional de um dos encontros, que nos pareceu particularmente relevante no contexto da pesquisa. Na análise, exploramos as características da participação da professora da turma, da bolsista surda, das crianças e da pesquisadora/intérprete numa atividade que envolvia contação de histórias em Libras. Essa análise interacional serviu como ponto inicial

para a triangulação dos dados, incluindo os diários de campo, o documento do plano da atividade e as avaliações das participantes após o encontro, reunidas por meio de entrevistas presenciais e por e-mail. Como resultados, apontamos quatro questões socioculturais e situacionais que se destacaram como relevantes para uma reflexão acerca da criação de ambientes inclusivos envolvendo pessoas surdas e ouvintes: à docência compartilhada entre a professora e a bolsista; a adequação da dinâmica interacional à pessoa surda; a abordagem da Libras e da surdez como “objetos” de ensino; e as estratégias de contextualização da Libras para aprendizes iniciantes. Como conclusão, constatamos que *a dinâmica interacional* dos encontros envolvendo pessoas surdas e ouvintes merece uma atenção especial por parte de quaisquer agentes interessados em promover a universalização da Libras em escolas regulares ou em outros ambientes inclusivos.

Palavras-chave: Inclusão. Libras. Língua de sinais. Surdez. Ensino de línguas. Segunda língua. Bilinguismo. Multimodalidade.

ABSTRACT

Research on Brazilian sign language as L2 for hearing children is still in the beginning stage and with the intention to contribute to expansion in the field, this research involves creation of tasks and realization of recreational activities in Brazilian sign language for classes of hearing children based on ideas from the field of L2 teaching/learning, as well as critical reflection about this process. The general objective was to introduce and improve teaching of Brazilian sign language as L2 in the basic education context, exploring ideas from the field of L2 teaching in these activities, involving hearing and deaf educators throughout the different research stages and looking to identify sociocultural and situational aspects that were relevant in the process. This research provides reflections which are particularly relevant to the fields of bilingual education (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007; GARCIA, 2009, LEITE, 2008; MCCLEARY, 2006), especially education designed for minority social and linguistic groups (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007; MAHER, 2007), such as education for deaf people (CAPOVILLA, 2000; SKLIAR, 2000; WILCOX, 1994). This research contemplates conceptions about deafness, conceptions about Brazilian sign language (STOKOE, 1960; KLIMA AND BELLUGI, 1979; MCCLEARY AND VIOTTI, 2011), participation structure of subjects in interactive encounters (DURANTI, 1997; GOFFMAN, 1986, 2002) focusing on classroom contexts and highlighting use of the triadic sequence, Initiation-Response-Feedback-IRF and directives (CARVALHO AND OSTERMANN, 2007; BRAZ AQUINO AND SALOMÃO, 2005; CADZEN, 2001; FAVORITO; FREIRE, 2007; GARCEZ, 2006, 2013). In order to develop this research, research action (CHIZZOTTI, 2001; FRANCO, 2005; TRIPP, 2005; THIOLLENT, 2011) was the main methodological approach. It guided formulation of research objectives as well as the process of generating data involving 3 activity cycles, each one lasting about 4 months. Despite this, there is no global process of action research, but in the understanding of the interactional dynamics of one of the meetings, which seems to us not relevant to the research. In the analysis, we initially explore characteristics of the teacher's participation, that of the scholarship student, kids and researcher/interpreter during the gathering for a Brazilian Sign Language storytelling activity. This interactive analysis is used as a starting point for data triangulation including field journals, activity plan document and post-meeting participant evaluations, gathered both face-to-face and by e-mail. As results, we point out four sociocultural and

situational questions that stood out as relevant for reflection on creation of inclusive environments involving deaf and hearing people: head teacher profile; adjustment of interactive dynamics to perceptual profile of the deaf person; approach of Brazilian sign language and deafness as teaching “objects”; and Brazilian sign language contextualization strategies for beginning learners. In conclusion, we find that the interactional dynamics of meetings involving deaf and hearing people deserves special attention from any interested parties in promoting the universalization of Libras in regular schools or in other inclusive environments.

Keywords: Inclusion. Brazilian Sign language. Language teaching. Second language. Bilingualism. Multimodality.

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1 – “A Fernanda, ela não ouve”	123
Excerto 2 – Pedido de silêncio diante de onomatopéia produzida por uma criança	141
Excerto 3 – Pedido de silêncio diante de comentários em Português das crianças.....	142
Excerto 4 – Participação das crianças	143
Excerto 5 – “Alguém entendeu alguma coisa?”	145
Excerto 6 - Participação de Fernanda ilustrando sinais.....	148
Excerto 7 - Conversa paralela de Fernanda em meio à atividade.....	149
Excerto 8 - Fernanda tentando engajar duas crianças num diálogo.....	150
Excerto 9 – Fernanda informa e esclarece dúvidas em relação aos sinais	151
Excerto 10 - Enquadramento de Fernanda na percepção de Paula.....	166

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação do ciclo básico de investigação-ação	83
Figura 2 – Etapas do ciclo da pesquisa-ação adotado neste estudo.....	90
Figura 3 – Imagens ilustrativas das crianças do grupo 4/5B	96
Figura 4 – Imagens ilustrativas da professora, da bolsista de Libras e da pesquisadora	97
Figura 5 – Tela de transcrição do ELAN.....	102
Figura 6 – Tempo de duração dos episódios registrados na trilha Segmentação.	105
Figura 7 – Visualização da transcrição do programa VoiceNote	107

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Fernanda apresentado os objetos	111
Fotografia 2 – Crianças do grupo 4/5B, professora Paula, a pesquisadora e os estagiários.	117
Fotografia 3 – Professora Paula dialoga com as crianças enquanto Fernanda e Danielle conversam sobre o arranjo das câmeras.	118
Fotografia 4 –Professora Paula dialoga com as crianças sobre a bolsista Fernanda.....	118
Fotografia 5 – Fernanda dá início ao segundo segmento de contação da história em Libras.....	119
Fotografia 6 – Início da contação da fábula	120
Fotografia 7 – Final do segundo segmento	121
Fotografia 8 – Conclusão do segmento de convite para atividade com argila.....	122
Fotografia 9 – Fernanda pergunta à Danielle se pode iniciar a narrativa	125
Fotografia 10 – Desalinhamento na interação	128
Fotografia 11 – Início da narrativa	130
Fotografia 12 – Descrição da <i>lebre</i>	131
Fotografia 13 – Introdução do sinal convencional da Libras, COELHO	132
Fotografia 14 – Descrição da <i>tartaruga</i>	133
Fotografia 15 – Repetições identificadas na narrativa	134
Fotografia 16 – Gestos descritivos e/ou emblemáticos combinados com sinais convencionais.....	136
Fotografia 17 – Descrição do desafio de corrida entre a lebre e a tartaruga.....	137
Fotografia 18 – Sinais convencionais de COMPETIR e DORMIR	137
Fotografia 19 – Gestos descritivos mais sinais convencionais.....	138
Fotografia 20 – Gestos emblemáticos mais sinais convencionais	139
Fotografia 21 – Momentos em que algumas crianças parecem desligar da atividade	147

Fotografia 22 – Intérprete aponta para as crianças que fazem as contribuições.....	152
Fotografia 23 – Dificuldade de acesso a “quem disse o que”	162
Fotografia 24 – Iconicidade dos gestos	170
Fotografia 25 – <i>Feedback</i> das crianças	172

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de Bilinguismo	52
Quadro 2 – Características das visões patológica e cultural.....	59
Quadro 3 – Ações realizadas vinculadas a primeira etapa - 2015.	86
Quadro 4 – Reuniões desenvolvidas com a bolsista surda Fernanda - 2015.1.....	87
Quadro 5 – Ações realizadas vinculadas a primeira etapa- 2015.2.....	88
Quadro 6 – Passos do ciclo da pesquisa adotados neste trabalho.....	89
Quadro 7 – Encontros com o grupo 4/5B realizados em 2016.1	91
Quadro 8 – Especificações e características gerais das trilhas	103
Quadro 9 – Plano de aula da tarefa 2 - etapa 1	114
Quadro 10 – Plano de aula da tarefa 2- etapa 2.....	115

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	31
1.1 PORQUE FUI FAZER O MESTRADO EM LINGUÍSTICA	31
1.2 A PROPOSTA DA PESQUISA	32
1.3 CONTEXTO E JUSTIFICATIVA SOCIAL DA PESQUISA	35
1.4 APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO	36
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	39
2.1 INTRODUÇÃO	39
2.2 CONCEPÇÕES SOBRE A LIBRAS	40
2.2.1 Estudos e aspectos linguísticos das línguas de sinais	41
2.2.2 Políticas linguísticas ligadas à Libras	44
2.2.3 Políticas linguísticas ligadas à Libras no campo educacional.	51
2.3 CONCEPÇÕES SOBRE OS SURDOS	55
2.3.1 Concepção clínico-terapêutica ou patológica	56
2.3.2 Concepções socioantropológica ou cultural	58
2.4 CONCEPÇÕES DE ENSINO EDUCAÇÃO	62
2.4.1 Sequência Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA): uma estrutura tradicional de ensino	62
2.4.2 Concepções de ensino-aprendizagem como prática e uso social da linguagem.....	68
2.5 CONCEITOS SOBRE INTERAÇÃO SOCIAL	74
3 PERCURSO METODOLÓGICO	79
3.1 INTRODUÇÃO	79
3.2 CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI): CONTEXTO DA PESQUISA.....	79
3.3 O PROJETO LIBRAS NA CRECHE	80
3.4 PESQUISA-AÇÃO	81
3.5 ETAPAS DA PESQUISA	85

3.5.1 Projeto Piloto.....	85
3.5.2 Projeto para a geração dos dados da pesquisa	88
3.6 PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	93
3.6.1 Crianças (grupo 4/5B).....	93
3.6.2 Adultos	97
3.7 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	98
3.7.1 Questionários.....	99
3.7.2 Diário de campo	99
3.7.3 Videogravação	100
3.8 PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO DOS DADOS.....	100
3.8.1 Transcrições dos dados.....	100
3.8.1.1 Transcrições das falas nas interações da tarefa com uso do software ELAN	101
3.8.1.2 Tradução/transcrição dos dados sem uso do ELAN.....	106
3.8.1.3 Comitê de ética	108
4. ANÁLISE DOS DADOS GERADOS.....	109
4.1 INTRODUÇÃO	109
4.2 A TAREFA “A LEBRE E A TARTARUGA”	110
4.2.1 O que precede a tarefa “<i>A lebre e a tartaruga</i>”	110
4.2.2 Planejamento da tarefa.....	112
4.2.3 O encontro de realização da tarefa.....	115
4.2.4 Reflexões sobre a tarefa.....	122
4.2.4.1 Segmento 1: “A Fernanda, ela não ouve”	122
4.2.4.2 Segmento 2: “A narrativa em Libras”	128
4.2.4.3 Segmento 3: “Vocês entenderam a história que ela contou?”	144
4.3 DISCUSSÃO DOS DADOS.....	152
4.3.1 Desafios da docência compartilhada	153
4.3.2 Diferenças nas dinâmicas perceptuais de surdos e ouvintes. 159	
4.3.3 Libras e a pessoa surda abordadas como objetos de ensino. 165	

4.3.4 Estratégias para uso significativo da Libras com aprendizes iniciantes.....	169
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICES.....	189
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA.....	191
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA FERNANDA	195
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS	199
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA AS CRIANÇAS: VERSÃO EM HISTÓRIA EM QUADRINHOS.....	203
APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL.....	207
APÊNDICE F – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA FERNANDA	209
APÊNDICE G – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA PROFESSORA PAULA	211
APÊNDICE H – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA PROFESSORA PAULA SOBRE O PROJETO LIBRAS NA CRECHE E SOBRE A PESQUISA.....	213
ANEXOS	215
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	217

1 INTRODUÇÃO

1.1 PORQUE FUI FAZER O MESTRADO EM LINGUÍSTICA

O meu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ocorreu em 2000, por intermédio de um amigo que me apresentou uma pessoa surda, que aqui vou chamar pelo pseudônimo Laura, e que, assim como ele, fazia parte de uma igreja evangélica. Nela, um grupo de ouvintes que conhecia a Libras realizava um trabalho religioso com os surdos que frequentavam a igreja.

Algumas vezes, Laura e meu amigo foram a minha casa, e nesses encontros, ela me ensinou o alfabeto manual. Contudo, durante esses encontros com Laura, comecei a ficar incomodada por não conseguir me comunicar de forma eficiente com ela, pois sempre precisava da presença do meu amigo, visto que ele interpretava o que ela e eu dizíamos para que pudéssemos conversar. Mais tarde, com o intuito de retomar o contato com a Libras, enquanto estava cursando licenciatura em Letras/Inglês, decidi me inscrever no curso do Centro de Ensino e Apoio a Pessoa com Surdez (CAS-MA) – um centro criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA) – para aprimorar a minha proficiência na Libras

Ao finalizar o curso, como o CAS-MA não oferecia outros níveis mais avançados de estudo e prática da Libras, e diante da minha curiosidade e desejo de aprender mais sobre a língua, decidi ser voluntária neste centro. Assim, durante seis meses dei aulas de inglês para os surdos que frequentavam o centro. Nesses encontros, contei com a presença e auxílio de intérpretes voluntários, já que eu ainda não tinha habilidade e competência para ministrar aulas em Libras, porém, sempre reservava de dez a quinze minutos antes de finalizar a aula para conversar com os alunos sobre a aula, suas dúvidas e tarefas que eu solicitava.

Ao mesmo tempo em que eu era voluntária no CAS-MA, busquei outras alternativas de contato com os surdos. Comecei a frequentar as associações de surdos, participar de campeonatos de futebol e voleibol com os surdos, bem como dos encontros em locais que eles marcavam para estarmos juntos para conversar.

Após esse contato inicial, fiz meu primeiro processo seletivo, para trabalhar como intérprete de Libras da rede estadual, e em 2006 comecei a ter meus primeiros desafios como profissional dessa área. Desse ano em diante, comecei a me dedicar de forma criteriosa, por

meio de leituras, participação em congressos, seminários e toda e qualquer situação que abordasse sobre a profissão do intérprete, Libras e educação de surdos.

Em 2008, por meio de concurso público tanto no Estado como no Município de São Luís, passei a fazer parte do grupo de intérpretes de Libras, atuando no CAS-MA e em uma escola municipal, respectivamente. Em 2011, também por meio de concurso público, passei a fazer parte do corpo docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), como professora de Libras. Atualmente, estou como intérprete de Libras do CAS-MA e como professora do IFMA.

Em 2014, decidi fazer a seleção do mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina, e a motivação em fazer o mestrado em Linguística, especificamente na área de ensino da Libras como segunda língua, foi fruto das experiências pessoais, bem como profissionais. A escolha do professor orientador foi feita a partir de leituras dos textos produzidos por ele sobre o campo de ensino da Libras como L2, cujas reflexões se mostravam relevantes para a minha experiência pessoal com a Libras e as pessoas surdas.

1.2 A PROPOSTA DA PESQUISA

Já nos primeiros instantes de ingresso no mestrado, o tema de minha pesquisa, originalmente voltado ao ensino da Libras como L2¹ para ouvintes, foi mais especificado e direcionado para o contexto das crianças ouvintes na educação infantil, aproveitando a circunstância de meu orientador estar desenvolvendo, na ocasião, um projeto de extensão intitulado “*Libras na Creche*”, iniciado em 2013. O projeto foi inspirado pela proposta de Grannier (2007), que sugere uma política pública de inclusão de profissionais surdos falantes da Libras nas creches públicas e particulares do Brasil. Grannier argumenta que a interação entre surdos e ouvintes promovida por tal política possibilitaria uma disseminação mais rápida e natural da Libras entre a população ouvinte no Brasil, fortalecendo o processo de inclusão social e educacional no país.

¹ Embora exista uma discussão sobre os termos Língua adicional e Segunda língua (L2), optamos não trazê-la aqui, por sentirmos que essa discussão ainda não amadureceu para nós durante o desenvolvimento da pesquisa.

Com o intuito de tornar viva essa proposta, o projeto “Libras na Creche” trazia entre os seus principais objetivos a realização de atividades lúdicas envolvendo professores surdos e a Libras em instituições de educação infantil. E visando a fortalecer esse trabalho que já estava em curso, meu projeto de mestrado surgiu com a proposta inicial de explorar ideias oriundas do campo de pesquisa sobre metodologias de ensino de L2 nessas atividades, com interesse especial pelas propostas da *Resposta Física Total* (doravante RFT) (ASHER, s/d; 2007; 2009; LARSEN-FREEMAN, 2000; OLIVEIRA, 2014; RICHARDS; RODGERS, 2001) e do *role play* (LADOUSSE, 2001), por considerarmos que a corporalidade e teatralidade enfatizadas nessas propostas seriam bem recebidas pelas crianças.

Assim, definimos enquanto objetivo geral de meu projeto de mestrado introduzir e aprimorar o ensino da Libras como L2 para crianças ouvintes no contexto da educação infantil. Entre os objetivos específicos, estavam: (i) explorar ideias do campo de metodologias de ensino de L2 nas atividades desenvolvidas (ii) articular a elaboração das tarefas com o contexto de trabalho da professora da escola; (iii) envolver educadores ouvintes e surdos ao longo das diferentes etapas da pesquisa; e (iv) identificar os aspectos socioculturais e situacionais que facilitavam ou dificultavam o processo de inclusão envolvendo a pessoa surda na escola.

Quando minha pesquisa iniciou, atividades lúdicas em Libras já estavam sendo realizadas por uma equipe de professores e estudantes da UFSC, junto ao *Centro de Educação Infantil* (CEI), uma escola que também abrigava outros projetos de pesquisa ligados à universidade. O projeto contava com a colaboração efetiva de quatro professoras da escola, que se mostraram interessadas tanto na aprendizagem da Libras quanto no fortalecimento do processo de inclusão da escola. A minha pesquisa, em particular, acabou sendo desenvolvida com duas principais colaboradoras: Paula, uma das professoras efetivas da escola que demonstrou interesse e disponibilidade em participar do trabalho; e Fernanda, estudante surda do Curso de Letras-Libras e também bolsista do projeto de extensão por 2 anos consecutivos, que acabou atuando como bolsista de Libras no CEI. Em relação à minha própria atuação, ao longo da pesquisa meu papel variou entre o de pesquisadora e de intérprete, pois a necessidade de mediação entre Paula, que desconhecia a Libras, e Fernanda, bolsista surda, acabou surgindo como demanda das participantes.

Assim, entre os anos de 2015 e 2016, realizamos diversas ações visando o desenvolvimento da pesquisa, utilizando como abordagem

metodológica central a pesquisa-ação (CHIZZOTTI, 2001; FRANCO, 2005; TRIPP, 2005; THIOLLENT, 2011). De acordo com essa abordagem, planejamos, aplicamos e avaliamos, de forma cíclica, as tarefas em Libras, sempre em diálogo com as colaboradoras Paula (a professora) e Fernanda (bolsista surda), além de contribuições específicas de outros participantes do grupo do projeto “Libras na Creche”.²

Como instrumentos de geração dos registros, realizamos gravações em vídeo das atividades, diários de campo, questionários semiabertos de caráter avaliativo para a professora e para a bolsista. Contudo, embora o nosso interesse inicial fosse o de ver possíveis contribuições da área de metodologias de ensino de L2 para o nosso contexto de atuação, com o desenvolvimento prático da pesquisa outras questões foram atraindo a nossa atenção de maneira muito mais determinante do que a questão didática relativa a recursos metodológicos das atividades. Ao término do período que envolveu o trabalho de campo, ao fazer uma varredura nos dados em busca de questões para analisar, percebemos que pouco avanço havíamos feito ao longo da pesquisa em termos de uma efetiva avaliação dos aspectos metodológicos do ensino da Libras, ao mesmo tempo em que se mostrava mais e mais relevante, para nós, a dinâmica das interações sociais que constituíam os encontros de realização das atividades com as crianças, observadas nos registros videogravados.

Ao iniciar de forma mais sistemática o processo de análise, então, decidimos que ao invés de focar no objetivo geral original, isto é, de avaliar o processo de “aprimoramento” do ensino da Libras com base em metodologias de L2, deslocamos o nosso foco de atenção para o último de nossos objetivos específicos, relativos aos aspectos socioculturais e situacionais que podem dificultar ou facilitar o processo de inclusão envolvendo a pessoa surda e a Libras na escola. Desse modo, a despeito do amplo percurso da pesquisa-ação que percorremos, optamos por selecionar como corpus da análise um único ciclo de atividades, focando essencialmente a nossa reflexão sobre um dos encontros que havia se mostrado particularmente sensível na experiência da pesquisadora.

² Agradecemos a todo o grupo de professores e estudantes que se envolveram no projeto *Libras na Creche* entre 2013 e 2015, em especial à participação voluntária de Gabriela M. S. Balster, que foi crucial para o desenvolvimento do projeto.

1.3 CONTEXTO E JUSTIFICATIVA SOCIAL DA PESQUISA

Esta pesquisa de mestrado, situada no campo da educação bilíngue (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007; GARCIA, 2009, LEITE, 2008; McCLEARY, 2006), voltada aos grupos e às línguas em contextos minoritários (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007; MAHER, 2007) é oriunda também da necessidade, que é viva e urgente, de oportunizar o ensino, bem como a aprendizagem da Libras para crianças ouvintes, para que seja construída uma sociedade bilíngue mais justa, na qual crianças surdas possam se relacionar não somente com seus pares surdos, mas também com crianças ouvintes, para que seja dirimida situações de isolamento, preconceito e desrespeito que possam surgir.

A Lei 10.436/02 e o Decreto 5.626/05 foram relevantes e decisivos para o reconhecimento da legitimidade da Libras, impulsionando a ocorrência de diferentes ações, que tiveram repercussão na educação das pessoas surdas e, desde então, temos observado um progressivo movimento de conscientização linguística, social, política e de cidadania, o que tem fomentado e conduzido à institucionalização de políticas e de planejamentos linguísticos que levam em consideração a Libras e a comunidade surda.

O propósito de debater o ensino da Libras para crianças ouvintes em um contexto bilíngue fundamenta-se na necessidade de discutirmos sobre a importância da inserção da Libras na educação infantil, bem como favorecer um contexto educacional bilíngue que fomente e compartilhe o respeito às crianças surdas, as suas diferenças, a sua língua e cultura, bem como às crianças ouvintes, quanto aos ganhos cognitivos, culturais, sociais e linguísticos na aprendizagem de uma L2.

Nesse sentido, proporcionar na educação infantil o ensino da Libras como L2 pode ser um caminho para uma sociedade inclusiva, mais igualitária, ressaltando que, o quanto antes as crianças ouvintes tiverem contato com a Libras, menor será a necessidade de uma intervenção no futuro. Para isso, é preciso fomentar a igualdade e a diferença como traços inseparáveis, que permitem ultrapassar a concepção de exclusão.

Outras questões relativas ao contexto social da pesquisa, que apontam para a relevância social de construir ambientes educacionais em que ouvintes possam conhecer a pessoa surda e a Libras, serão retomadas ao revisarmos as concepções sobre a Libras e sobre os surdos no capítulo 2, de fundamentação teórica.

1.4 APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO

No capítulo 2, apresentamos os principais referenciais teóricos que estão embasando a presente pesquisa. Começamos abordando as concepções relacionadas à Libras e às línguas de sinais de modo geral, e em seguida as concepções relativas à surdez, emergentes no contexto de sociedades majoritariamente ouvintes. Tendo em vista o enfoque que nossa análise ganhou sobre a dinâmica dos encontros com as crianças, consideramos crucial trazer também para o capítulo teórico uma literatura que tratasse do processo de interação em sala de aula, bem como concepções de ensino e educação que sustentam as práticas escolares.

Diversos conceitos discutidos nessa seção – sejam eles mais específicos, como o da sequência triádica *Iniciação-Resposta-Avaliação* (IRA), típica de contextos escolares, sejam eles mais gerais, como o de *estrutura de participação* – não haviam sido inicialmente previstos como relevantes para a pesquisa, mas na medida em que explorávamos os nossos dados ficava claro que não poderíamos deixar de abordá-los na seção teórica, na medida em que era a dinâmica interacional durante a realização das atividades que chamava a nossa atenção nas análises

Embora este trabalho também coloque em destaque o contexto da educação infantil, não consideramos oportuno discutir ou tratar da vasta literatura sobre desenvolvimento e/ou educação infantil. Além de não ser a nossa área de especialidade, o nosso foco de análise e reflexão não esteve voltado ao processo de aprendizagem das crianças, mas sim ao modo como as formas de participação da professora Paula, da bolsista Fernanda, das crianças e de mim, enquanto intérprete do encontro analisado, contribuíam ou não para a construção de um ambiente inclusivo, particularmente considerando a perspectiva da bolsista surda.

No capítulo 3, descrevemos o percurso metodológico desta pesquisa, que envolveu: a escolha do campo de desenvolvimento da pesquisa, realizada no Centro de Educação Infantil (CEI) e o perfil dos participantes e colaboradores; o Projeto de extensão *Libras na Creche*, do qual a presente pesquisa fez parte; a metodologia da pesquisa-ação e os instrumentos de geração de dados associados aos ciclos de atividades realizadas no CEI; o tratamento dos dados, envolvendo transcrição das interações com o uso do ELAN e as convenções para apresentação de dados transcritos; e, por fim, os termos que submetemos ao comitê de ética para realização desta pesquisa.

O capítulo 4 é composto das análises e da discussão dos dados. Nele, iniciamos com uma descrição do processo de planejamento, realização e avaliação sobre uma das atividades do projeto, que selecionamos como centro da reflexão desta pesquisa: a atividade “A lebre e a tartaruga”. Em seguida, analisamos a dinâmica do encontro interacional relativo a essa atividade, envolvendo os perfis de participação da professora Paula, da bolsista Fernanda e da pesquisadora, atuando como intérprete, argumentando sobre como certas formas de participação facilitavam ou dificultavam o processo de inclusão de todos os participantes.

Na seção de discussão dos dados descritos, voltamos a nossa reflexão para quatro questões que, ao nosso ver, se mostram relevantes em contextos educativos visando a inclusão: a) o desafio da docência compartilhada (seção 4.3.1.); b) a (in)adequação da dinâmica interacional em relação ao perfil da pessoa surda (seção 4.3.2.); c) o tipo de interlocução entre surdos e ouvintes que emerge quando a Libras e a pessoa surda são abordadas como objetos de ensino (seção 4.3.3.); e d) as estratégias desenvolvidas pela bolsista surda para a introdução da narrativa em Libras para aprendizes iniciantes. Ao passo que os itens (a), (b) e (c) nos parecem apontar dinâmicas interacionais que dificultam a construção de um ambiente inclusivo para todos, o item (d) aponta dinâmicas que nos parecem facilitar esse processo.

É importante salientar que a reflexão realizada no capítulo de análise não está sendo proposta como representativa ou ilustrativa de todo o percurso da pesquisa-ação, que envolveu inúmeros encontros, muitos deles com dinâmicas interacionais bastante distintas (Gil, 2017).³ O viés de nossa pesquisa está sobre a compreensão aprofundada sobre uma dimensão bastante local de nossa experiência, isto é, sobre detalhes concretos de um único encontro interacional específico, e sobre o tipo de questões que a análise minuciosa dessa realidade local pode oferecer para o campo de pesquisas voltado à inclusão envolvendo pessoas surdas e ouvintes.

³ A pesquisa de mestrado de Gil (2017), desenvolvida em paralelo à minha própria pesquisa por uma colega também vinculada ao projeto “Libras na Creche”, traz em sua análise reflexões tecidas a partir de uma grande diversidade de experiências vivenciadas ao longo de nosso percurso de pesquisa. Para o leitor que quiser ter uma visão mais panorâmica sobre as variadas situações que constituíram as atividades envolvendo professores ouvintes, estagiários surdos, a pesquisadora-intérprete e as crianças, recomendamos a leitura desse trabalho.

Este trabalho traz contribuições para a formação de professores surdos e ouvintes, em especial aqueles que atuam no contexto de ensino da Libras como L2 e/ou no campo da educação inclusiva envolvendo pessoas surdas. A nosso ver, a pesquisa demonstra que, diante da meta de construir ambientes sociais e educacionais inclusivos para todos, as dinâmicas interacionais efetivamente instauradas nos encontros educacionais talvez mereçam mais a nossa atenção e reflexão do que os aspectos propriamente metodológicos de ensino e aprendizagem da Libras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo introduz os principais referenciais teóricos que estão embasando a presente pesquisa. Essas referências se enquadram em 4 categorias principais que estão distribuídas entre as subseções desse capítulo: primeiramente, concepções relativas à Libras e às línguas de sinais de modo geral (seção 1.2); em seguida, concepções relativas à surdez na sociedade majoritariamente ouvinte (seção 1.3); por fim, concepções relativas ao ensino, com destaque para a sequência triádica Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) (seção 1.4); e por fim, alguns conceitos fundamentais para o estudo da interação social (seção 1.5), que será a base de nossa análise sobre os encontros de realização de atividades lúdicas em Libras com as crianças.

As três primeiras subseções (1.2, 1.3 e 1.4), relativas às concepções diversas que trazemos sobre línguas de sinais, surdez e ensino/educação, estão sendo introduzidas tanto para *contextualizar* a pesquisa quanto para servir de suporte para a nossa análise sobre as *concepções* implícitas nas formas de participação de surdos e ouvintes no processo de planejamento, realização e avaliação de atividades em Libras com as crianças. Assim, essas seções vão possibilitar ao leitor se familiarizar com: a) o campo emergente de estudo das línguas de sinais e as mudanças de concepções sociais em relação a essas línguas (seção 1.2.1.); b) as políticas linguísticas relacionadas à Libras e as mudanças de concepção sobre como promover a igualdade social entre surdos e ouvintes (seção 1.2.2); e c) das políticas voltadas especificamente à educação de pessoas surdas e às diferentes concepções sobre como estruturar a escolarização dos surdos (seção 1.2.3).

Em seguida, na seção 1.3, abordamos as concepções de surdez que costumam ser apontadas como predominantes em nossa sociedade e que, de modo geral, são distinguidas entre uma visão que vê a surdez como um problema a ser remediado (seção 1.3.1) e uma visão que vê a surdez como um modo distinto de ser no mundo, a ser valorizado (seção 1.3.2). No capítulo de análise, discutiremos em que medida o planejamento, a realização e a avaliação das atividades lúdicas em Libras pelos vários participantes do projeto poderiam revelar uma ou outra concepção implícita na conduta social de cada um.

Na seção 1.4, discutimos as concepções de ensino e educação, tendo em vista que o nosso trabalho se desenvolveu no contexto de uma

instituição escolar regular. Na subseção 1.4.1, discutimos algumas formas específicas de construção do discurso e da interação na salas de aula mais tradicional, tal como vem sendo demonstrado por pesquisas que observam e estudam o cotidiano da sala de aula; e concluímos com uma discussão sobre abordagens escolares que dão uma importância para uma visão de linguagem enquanto prática social. Ambas as seções, portanto, trazem uma visão sobre os processos de escolarização a partir da ótica do uso da linguagem, já que esse será o foco de nossa análise sobre a dinâmica do encontro social entre uma professora e uma intérprete ouvintes, as crianças ouvintes e a bolsista surda.

Por fim, trazemos como fundamentação teórica uma discussão sobre alguns conceitos básicos relacionados à dinâmica da interação social. Tendo em vista que optamos por centralizar a nossa análise em um dos encontros de realização de atividades em Libras, consideramos importante trazer conceitos básicos do campo de estudos da interação que pudessem instrumentalizar a nossa análise da interação social.

2.2 CONCEPÇÕES SOBRE A LIBRAS

Após um longo período de silenciamento e interdição às línguas de sinais e às pessoas surdas, as primeiras pesquisas linguísticas que ocorreram na década de 60 do linguista William Stokoe (1960) contribuíram para constatar que, assim como as orais, as línguas de sinais apresentam características das línguas naturais, impulsionando o campo de pesquisas sobre as línguas de sinais.

Em relação à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a educação de surdos no Brasil, o destaque inicial é o reconhecimento da Libras, como língua, através da promulgação da Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, podendo esta legislação ser considerada como a primeira política linguística, no âmbito nacional. A outra grande conquista foi a regulamentação da lei de oficialização, por meio do Decreto nº 5626 em 2005.

Essas duas grandes conquistas propiciaram momentos de afirmação e promoção da legitimidade da Libras e da diversidade linguística no país. Essas políticas de reconhecimento trouxeram fortalecimento à língua, fomentando a necessidade de difundir o uso e o ensino da Libras em diversos âmbitos. Dessas intervenções, tem emergido várias pesquisas e projetos pensados em termos de planejamento linguístico, que buscam implementar ações que possam contribuir para a difusão da Libras no país.

A partir do exposto, abordaremos nesta seção, algumas das principais pesquisas sobre as línguas de sinais que contribuíram para a ampliação dos estudos da língua, bem como para o acesso ao conhecimento das peculiaridades da língua, seu uso e difusão.

2.2.1 Estudos e aspectos linguísticos das línguas de sinais

Os estudos linguísticos sobre as línguas naturais ficaram restritos, durante muito tempo, à língua oral, pois devido ao seu *status* imperativo, qualquer outra forma de comunicação, como as línguas de sinais, era considerada inferior e incomparável às línguas orais. No entanto, a partir das pesquisas de William Stokoe (1960), na década de 60, ao apresentar uma análise descritiva da língua de sinais americana (ASL), que revolucionou a linguística da época, Stokoe constatou o *status* linguístico da ASL, a sua complexidade, colocando-a em igualdade com as línguas orais, constatando que as línguas sinalizadas atendem a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína (KLIMA; BELLUGI, 1979; McCLEARY; VIOTTI, 2011).

Em 1960, Stokoe (1960) publicou uma importante obra, intitulada *Sign Language Structure* e em 1965 a obra *Dictionary of American Sign Language*, publicada em parceria com os autores Dorothy Casterline e Carl Croneberg (LEITE, 2008). Ambas as publicações contribuíram com pesquisas futuras sobre as línguas de sinais, bem como proporcionaram maior prestígio e autonomia em relação as línguas orais. Liddell (2000, 2003) e Lillo-Martin (1986) são importantes autores que também apresentaram evidências acerca da existência de todos os níveis de análise dessa língua, por meio de pesquisas sobre a ASL, assim como Cuxac (2000), em seu estudo seminal sobre a Língua de Sinais Francesa (LSF), no qual o autor discute as diferenças entre línguas orais e línguas sinalizadas.

Klima e Bellugi (1979), por meio do livro *The Signs of Language*, consolidaram as descobertas e concepções de Stokoe sobre as línguas de sinais, ao perceberem que elas são eficientes meios de comunicação utilizados pelas comunidades surdas em diversos países e que possibilitam aos seus usuários expressar ideias, sentimentos, nos mais diferentes estilos e registros, passando a integrar, a partir dessas características definidoras, o contexto dos estudos linguísticos.

No Brasil os estudos linguísticos sobre as línguas de sinais tiveram início na década de 80, com Lucinda Ferreira Brito (1984; 1988; 1990; 1993; 1995). Ela realizou pesquisas sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) produzindo um trabalho seminal intitulado *Por uma*

gramática da língua de sinais (1995), no qual há menções às estruturas constituintes dos universais linguísticos (i.e fonológico, morfológico, sintático e semântico). Outro dado importante mencionado por esta autora versa sobre a Língua de Sinais usada na comunidade indígena Urubu-Kaapor, localizada no Alto Turiaçu, no interior do Estado do Maranhão, apontado por ela como diferente da língua falada nos centros urbanos. Os estudos realizados por Brito foram relevantes para a ampliação das pesquisas sobre a Libras e a língua de sinais Urubu-Kaapor, bem como para a conquista da autonomia dessas línguas.

Apesar do grande avanço nos estudos voltados para as línguas de sinais, ainda é preciso esclarecer algumas concepções míticas sobre as línguas de sinais. Por exemplo, as línguas de sinais não são universais, pois cada país apresenta a sua respectiva língua. A língua de sinais americana (ASL) difere da língua de sinais britânica (BSL) que difere da brasileira (Libras), e assim por diante. Elas apresentam variações regionais e em qualquer localidade, elas possuem todos os aspectos linguísticos e suas estruturas gramaticais não dependem das línguas orais, trazendo como característica seu aspecto viso-gestual (BRITO, 1995).

Além da concepção supracitada, Quadros e Karnopp (2004) apresentam outras visões sobre a língua de sinais, que as autoras nomeiam de mitos⁴. Durante muitos anos, essas concepções trouxeram grandes impactos nas pesquisas linguísticas e na educação de surdos, mas com o avanço dos estudos linguísticos sobre a língua de sinais, essas visões foram sendo suprimidas, dando lugar às evidências sobre o *status* linguístico das línguas sinalizadas.

Outra questão que merece ser abordada, pois, encontra-se relacionada com as características e estruturas das línguas naturais é a arbitrariedade e iconicidade (WILCOX, 2004), visto que a primeira é vista como um aspecto marcante das línguas naturais, enquanto a segunda é uma das características centrais das línguas de sinais. Para tratar dessas particularidades das línguas naturais, apresentamos algumas interpretações, oriundas principalmente, de estudos linguísticos da Língua de Sinais Brasileira (Libras) e da Língua de Sinais Americana (ASL).

Klima e Bellugi (1979) afirmam que os surdos utentes da ASL fazem uso de diversos componentes gestuais, que vão desde o uso de sinais convencionais à elaboração mimética, incluindo a representação

⁴ Ver Quadros e Karnopp (2004, p. 31-37).

mimética e pantomima livre, isto é, os autores consideram vários aspectos da língua que se manifestam em diferentes configurações. Para os autores, não só a iconicidade faz parte da língua de sinais, mas também um sistema combinatório, que compreendemos como arbitrariedade.

Além de suas qualidades representacionais icônicas, os sinais exibem outro nível de organização, um nível componencial. Os sinais da ASL parecem ser processados, codificados e produzidos por usuários nativos, não em termos de suas qualidades representacionais gerais, mas constituídos por um conjunto limitado de elementos de um sistema combinatório. (KLIMA; BELLUGI, 1979, p. 28 – tradução nossa)⁵

Complementando a concepção de Klima e Bellugi (1979), trazemos a ideia de Taub (2001) acerca da iconicidade na ASL. A autora assevera que existem diferentes possibilidades de representações icônicas para um único sinal. Para Taub (2001), a iconicidade não pode ser considerada um aspecto da língua que possibilita uma relação direta e objetiva entre a imagem e o referente, uma vez que a relação icônica entre significante e significado é convencionalmente definida pelos falantes a partir de sua cultura e de fatores externos ao sistema linguístico, na formação dos sinais.

Além das contribuições dos autores supracitados sobre arbitrariedade e iconicidade nas línguas de sinais, destacamos os trabalhos como o de (LEITE, 2000, 2005, 2006, 2008, 2014; McCLEARY; VIOTTI; LEITE, 2010; McCLEARY; LEITE, 2009, 2013; McCLEARY; VIOTTI, 2009; McILVENNY, 1995), pois têm ampliado e contribuído com as pesquisas sobre a língua de sinais, com ênfase nos estudos da gestualidade e da comunicação em Libras a partir de contextos interacionais.

⁵ Original: “In addition to their iconic representational qualities, then, signs exhibit another level of organization, a componencial level. ASL signs appears to be processed, coded, and produced by native signers, not in terms of their overall representational qualities, but rather as constituted of a limited set of elements of a combinatorial system” (KLIMA; BELLUGI, 1979, p.28).

2.2.2 Políticas linguísticas ligadas à Libras

O tema inclusão, nos últimos anos, assumiu uma proporção hegemônica na educação, a relevância da educação inclusiva em diferentes documentos oficiais tem implicado ao sistema educacional, nos mais diferentes níveis, propor e desenvolver uma educação que traga mudanças significativas, benéficas e de qualidade aos alunos.

O desenvolvimento de uma educação inclusiva pode estar relacionado com alterações no currículo, nos planejamentos, no processo ensino-aprendizagem, bem como com os direitos dos sujeitos, que de acordo com a sua singularidade, precisam ser respeitados naquilo que os diferencia dos outros, oportunizando-os a desenvolverem e a concretizarem as suas potencialidades e se apropriarem das competências que lhe permitam exercer o seu direito de cidadania.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento produzido em uma conferência realizada em Salamanca, na Espanha, com a presença da UNESCO e de outras representações governamentais, apresenta diretrizes básicas para elaboração e reforma de políticas e sistemas educacionais, em consonância com o movimento de inclusão social, abordando sobre os princípios e práticas inclusivas. Arelado a este documento, está a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que também destaca a inclusão social, bem como o direito de todos à educação e a importância de políticas de enfrentamento da exclusão escolar.

No que concerne às línguas de sinais e a educação de surdos, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reconhece a legitimidade da língua e a sua importância na educação de surdos, sobretudo como primeira língua, como destacado no artigo 21, capítulo II deste documento.

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para o surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.

Arelado aos documentos supracitados, o Brasil, como país signatário dos postulados produzidos por estes documentos, iniciou a construção de um sistema educacional inclusivo, como podemos perceber a partir dos documentos oficiais e publicações que apresentamos a seguir, nos quais destacamos a educação dos surdos e a Libras.

Uma das primeiras publicações relevantes foram os fascículos organizados pelo Ministério da Educação e Cultura- MEC, em 1997⁶, cujo objetivo foi o de orientar e compartilhar conhecimentos técnico-científicos, além de práticas pedagógicas relacionadas com as diferentes deficiências, termo utilizado nessa publicação no referido ano. Dentre as deficiências, estava a surdez, e nesse trabalho foram tratadas questões relativas à educação de surdos, sobre o papel da família, do professor e da Língua Brasileira de Sinais.

Outras publicações importantes, organizadas em 2004, abordam as especificidades sobre educação, surdez, tradução/interpretação e Libras. Tais obras fazem parte do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, a saber: “Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica”; organizado em dois volumes e “O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”; ambos estão disponíveis gratuitamente no portal do MEC.

A primeira publicação supracitada destaca a necessidade de aquisição da Libras como primeira língua, bem como o ensino da língua portuguesa como segunda língua, enfatizando o respeito a diferença linguística e sociocultural dos surdos, abrindo espaços para fomento e discussão sobre educação bilíngue. É ressaltada a importância da capacitação dos professores de língua portuguesa da Educação Básica, que atuam com alunos surdos, sendo assim um material instrucional para a formação de professores (BRASIL, 2004a).

Na segunda publicação mencionada, esta apresenta questões relacionadas às práticas cotidianas do tradutor/intérprete de Libras e língua portuguesa, a partir de discussões teóricas e profissionais, tais como o conceito de interpretar e traduzir, qual o papel deste profissional e suas especificidades quando atuante no contexto educacional, além de um código de ética apresentado nesta obra (BRASIL, 2004b).

⁶ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Educação dos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 1997. (Volume 2 - A educação dos surdos).

Embora a Libras tenha alcançado visibilidade no país, por meio de pesquisas e publicações, o Estado brasileiro, por muito tempo, estabeleceu um ideário nacional fundamentado em uma única língua, falada de uma única maneira: a Língua Portuguesa, e uma identidade comum aos brasileiros, atribuindo destaque ao mito ou à crença do monolinguismo, desconsiderando, conseqüentemente todas as outras línguas, culturas e identidades existentes no país.

O mito do monolinguismo, historicamente estabelecido no Brasil, ressalta o preconceito, o desconhecimento da realidade e um projeto político de se construir um país com uma língua legítima (OLIVEIRA, 2000). Os seguintes fatos, subjacentes à concepção histórica e ideológica de que no Brasil se fala uma única língua, trazem a ideia de que a unidade nacional só seria possível numa base unilíngue, o que possibilitaria aos falantes da língua portuguesa uma convivência amigável e harmoniosa, visto que se entenderiam perfeitamente. Para Bagno e Rangel (2005):

[...] a história da formação da sociedade brasileira revela o empenho constante, por parte das camadas sociais dominantes, de criar a imagem de um país monolíngue, onde todos os habitantes se entendem perfeitamente e vivem, por isso, em total harmonia. O mito da língua única, para se constituir, exigiu ao longo da história uma política linguística essencialmente autoritária, consubstanciada em medidas repressoras [...]. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 77)

Essa concepção política homogeneizante e repressora de imposição do português como única língua legítima do país é refutada pelas comunidades linguísticas brasileiras, por meio de ações, instrumentos e políticas que enfatizam a legitimação das línguas dessas comunidades, sejam elas indígenas, de sinais, de fronteiras, dos imigrantes, pertencentes ao cenário linguístico brasileiro.

Como o Brasil ainda mantém o mito de nação “monolíngue”, a Língua Portuguesa é vista como língua de prestígio, enquanto que as línguas nacionais minoritárias são tomadas como “invisíveis”, sendo desconsiderada a diversidade linguística e cultural do país (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007; CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2007)

Além disso, é necessário destacar os processos de mudança e variação presentes nas comunidades de fala, visto que esta é uma característica inerente às línguas humanas, sendo relevante valorizar as

diversas maneiras de dizer a mesma palavra em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade por diferentes falantes de qualquer língua (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968; 2006).

De acordo com César e Cavalcanti (2007), a prática pedagógica na área dos estudos da linguagem ainda contempla o ideal de monolinguismo, sob o suporte da ideia do português como língua oficial, demonstrando o crescente número de fracasso escolar dos alunos falantes de línguas minoritárias, sem ter em vista a complexidade sociolinguística do país.

Dados sobre a existência da diversidade linguística e cultural no Brasil denotam a presença de diferentes línguas no país, em média mais de 200 línguas atualmente (OLIVEIRA, 2000), sejam elas indígenas, crioulas, de imigração e de sinais. Essa diversidade enfraquece o mito do monolinguismo, fomenta a necessidade de discussão e o reconhecimento do caráter multilíngue do país, bem como destaca a importância de políticas e planejamentos linguísticos que conscientizem a população brasileira desse status e propiciem o conhecimento de diferentes línguas, além de uma identificação simbólica, linguística e cultural com a língua de acesso.

Como exemplo da característica multilíngue que o país possui, temos a Libras, que mesmo sendo reconhecida como uma língua genuína e que possui um sistema linguístico, atualmente, ainda é possível nos depararmos com a visão de que no Brasil todo falante aprende a língua portuguesa como primeira língua (L1) e que o país é monolíngue.

O reconhecimento da Libras como língua foi historicamente constituído pelas reivindicações dos surdos brasileiros. A Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como a língua das comunidades das pessoas surdas do Brasil e como meio legal de comunicação e expressão, significou um avanço nos direitos linguísticos dos surdos, bem como uma importante ação política, em virtude da transformação social quanto à valorização e uso da Libras pelos surdos e das conquistas relacionadas à inclusão social e cultural dos surdos.

Após sua aprovação, a Lei 10.436/02 foi regulamentada por meio do Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, que corroborou para a implementação das ações referentes à política de ensino, uso e difusão da Libras, ampliando o debate e destacando a inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação do professor, do tradutor e do intérprete de Libras; o acesso das pessoas surdas à educação através da Libras e da Língua Portuguesa; e o direito à educação e saúde dessas pessoas.

A Lei 10.436/02 e o Decreto 5626/05 foram relevantes e decisivos para o reconhecimento da legitimidade da Libras, impulsionando a ocorrência de diferentes ações, que tiveram repercussão na educação das pessoas surdas e, desde então, temos observado um progressivo movimento de conscientização linguística, social, política e de cidadania, o que tem fomentado e conduzido à institucionalização de políticas e de planejamentos linguísticos que levam em consideração a Libras e a comunidade surda.

Embora a língua de sinais, seja considerada a língua genuína dos surdos, visto que, por meio da qual as pessoas surdas podem aprender de maneira natural, sem a necessidade de instrução (LEITE, 2008; McCLEARY; VIOTTI, 2011), e por também estar veiculada a modalidade gestual-visual, que garante uma percepção e articulação mais fácil, coerente e confortável, além de contribuir para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social do surdo, a maioria das crianças surdas, chegam à escola sem o domínio da língua de sinais e sem condições de compreender as relações sociais desenvolvidas no ambiente escolar.

No que concerne às crianças surdas, uma das razões que contribuem para a ausência de um desenvolvimento linguístico típico é o fato de que mais de 95% delas têm pais ouvintes, que desconhecem a língua de sinais, sendo as crianças expostas à língua, tardiamente (EMMOREY, 2002; GUARINELLO, 2007; MAYBERRY; EICHEN, 1991). Diferente da primeira situação, as crianças surdas filhas de pais surdos, geralmente apresentam um desenvolvimento de linguagem típico, porque são expostas a uma língua de sinais desde cedo e por interagirem de maneira regular com adultos surdos, fluentes em língua de sinais (HOFFMEISTER, 1990; PADDEN; RAMSEY, 2000).

Em consonância com os autores supracitados, Guarinello (2007, p.48) afirma:

[...] para que as crianças surdas venham adquirir a língua de sinais como primeira língua, é necessário que elas sejam expostas a usuários competentes dessa língua, ou seja, adultos surdos fluentes, que vão responder tanto pela exposição como pelo ensino da gramática para as crianças e seus pais, que, em 95% dos casos, são ouvintes.

A língua de sinais tem um papel imprescindível na vida do surdo, pois a partir da sua aprendizagem, que pode ocorrer tardiamente ou não, conforme já expomos, a aprendizagem de uma segunda língua (L2), também se dá de maneira satisfatória ou não, visto que os efeitos positivos na aprendizagem da língua oral, com destaque para as habilidades de leitura e escrita têm relação direta com a aprendizagem da língua de sinais que deve acontecer na infância.

Em relação à aprendizagem de uma L2, destacamos aqui, a importância do ensino de uma L2, ocorrer a partir de uma perspectiva aditiva, isto é, sem distinções sociais ou de status entre as línguas envolvidas, sendo ambas valorizadas no contexto de ensino, ou seja, a aprendizagem da L2 acontece sem nenhuma perda da primeira língua, com resultados positivos, podendo ser a L2 a língua portuguesa para surdos, como também a Libras para os ouvintes, destaque desta pesquisa.

De acordo com García (2009), o aprendizado de duas línguas ou mais, não pode ser um processo subtrativo, e sim adicional. Para a autora, a educação de línguas deve ser igualitária, envolvendo todos os sujeitos de diferentes culturas. Atrelado a esta perspectiva, sublinhamos a educação bilíngue como uma política linguística que vai além do ensino e uso de duas línguas, uma vez que consideramos que os aspectos identitários, culturais e sociais de cada língua, podem proporcionar aos alunos e usuários a adquirirem uma L2 e os aspectos socioculturais a ela relacionados.

Conforme Grosjean (1996), o sujeito bilíngue é aquele que fala duas ou mais línguas, incluindo também nessa definição os dialetos. Segundo ele, os bilíngues, necessariamente, não são pessoas fluentes nas quatro habilidades de uma língua oral (i.e. falar, ouvir, escrever e ler).

Nós conceituamos bilíngues aquelas pessoas que usam duas (ou mais) línguas (ou dialetos) em suas vidas cotidianas. Assim, a nossa definição inclui pessoas que vão desde o trabalhador migrante que fala com alguma dificuldade a língua do país de acolhimento (e que não sabe ler e escrever), até o intérprete profissional, em uma situação totalmente distinta, que é plenamente fluente em dois idiomas. Encontramos entre nós o cônjuge estrangeiro que interage com os amigos em sua primeira língua, o cientista que lê e escreve artigos em uma segunda língua (mas que raramente fala a segunda língua), o membro de

uma minoria linguística que usa a língua minoritária em casa e a majoritária em todos os outros espaços da vida, a pessoa surda que usa a língua de sinais com seus amigos, mas oraliza com uma pessoa ouvinte, etc. Apesar da grande diversidade que existe entre essas pessoas, todos compartilham uma característica comum: eles conduzem suas vidas com duas (ou mais) línguas. (GROSJEAN, 1996, p. 1-2)

Para García (2009), em conformidade com a definição apresentada por Grosjean (1996), bilíngue é aquele capaz de se comunicar em duas línguas ou mais, sem a obrigação de dominar, de maneira equivalente às línguas que utiliza. A educação bilíngue é compreendida pela autora sob uma perspectiva que considera e valoriza as línguas envolvidas, desconsiderando uma visão separatista sob dois códigos monolíngues.

Ademais, além das considerações expostas, é preciso pensar em uma educação bilíngue, no que diz respeito a relação do Português com a Libras, que reflita sobre qual é o lugar e o peso da Libras no currículo, nos programas ou projetos de ensino, seja como L1 ou L2, e quais contextos comunicativos e interacionais estão sendo trabalhados e conquistados por meio do seu ensino em sala de aula, que fomentam o trabalho e a compreensão da inclusão da Libras e dos seus aspectos socioculturais, uma vez que aprendizes e falantes de diferentes línguas fazem uso não somente de sistemas linguísticos diferentes, mas, também, fazem parte de situações interacionais que expressam as concepções sobre a língua, a cultura e identidade de maneiras diferenciadas.

Em algumas situações de educação bilíngue, por vezes a L2 que está sendo ensinada é uma língua minoritária, como no caso desta pesquisa, sendo necessário que sejam desenvolvidas ações que fomentem o respeito à diversidade linguística-cultural. Desta forma, trazemos o pensamento de Maher (2007), que sublinha a relevância da educação do entorno, por efeito dos anos de exclusão que as minorias linguísticas foram subjugadas, não tendo suas línguas reconhecidas, sendo tais questões incompreendidas pela comunidade em geral e pelos sujeitos envolvidos no contexto educacional.

Maher (2007) afirma que três ações devem ser consideradas, quando programas educacionais são planejados e estão voltados para o respeito às especificidades linguístico-culturais de grupos minoritários, a

saber: a politização, o estabelecimento de legislações favoráveis aos grupos, a educação do seu entorno para o respeito da diferença.

Conforme a autora, o empoderamento dos grupos minoritários depende da legislação favorável a eles, que os fortalecem e os asseguram politicamente, como também da educação de seu entorno, pois esta garantirá o respeito e o reconhecimento da diversidade social, cultural e linguística inerentes aos grupos. A politização é apenas uma das bases necessárias, mas não suficiente na organização de projetos emancipatórios voltados para as minorias (MAHER, 2007).

Sem que o entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente, estou convencida de que os grupos que estão à margem do *mainstream* não conseguirão exercer, de forma plena, sua cidadania. (MAHER, 2007, p. 257)

2.2.3 Políticas linguísticas ligadas à Libras no campo educacional

Dentre as Leis e Decretos promulgados que fomentam o desenvolvimento de ações voltadas à Libras no campo educacional e consequentemente para a educação de surdos, e que motivaram a ampliação do campo de atividades referentes aos surdos, destacam-se a Lei de reconhecimento da Libras, Lei Nº 10.436/2002 regulamentada pelo Decreto Nº 5.626/2005.

As premissas expostas tanto na Lei Nº 10.436/2002, quanto no Decreto Nº 5.626/2005, orientam para uma educação bilíngue que contemple os aspectos linguísticos e culturais, isto é, uma educação que não considere a surdez como falta sensorial, que necessita ser corrigida por tentativas cirúrgicas (BRASIL, 2014).

De acordo com Brasil (2014), os objetivos da educação bilíngue voltada ao contexto da pessoa surda, envolvem: a) a formação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras por crianças surdas, como primeira língua (L1); b) a aquisição do português como segunda língua (L2) por crianças surdas. A presença de ambas as línguas na escola deve ser garantida em todo o decurso da escolarização, requerendo um projeto de política linguística que conceda legitimidade à Libras e que possibilite a conclusão da educação básica, de forma igualitária às crianças ouvintes falantes da língua portuguesa.

Conforme McCleary (2006) o bilinguismo, o qual compreendemos, nesta pesquisa, também como educação bilíngue, envolve dois tipos, nomeados pelo autor de “bilinguismo chique” e “bilinguismo brega.” O primeiro refere-se a uso da língua nacional, bem como às pessoas que escolhem aprender uma língua de prestígio, enquanto que o segundo envolve as pessoas que não são proficientes na língua nacional, e falam outra língua materna. A seguir, um quadro comparativo, organizado por McCleary (2006, p. 2), com as características de cada tipo de bilinguismo:

Quadro 1 – Tipos de Bilinguismo

Bilinguismo CHIQUE	Bilinguismo BREGA
elitista	popular
opcional	impositivo
sinal de vantagem	sinal de des vantagem
aditivo	sub trativo
tem valor cultural e econômico	sem valor cultural ou econômico

Para McCleary (2006), o bilinguismo em geral é considerado do tipo “chique”, isto é, o bilinguismo dos ouvintes, enquanto que o bilinguismo do surdo se enquadra nas características do bilinguismo “brega”, pelo fato de não dominarem a língua nacional, ou seja, a língua portuguesa, sendo tal concepção refletida muitas vezes nos modelos de educação bilíngue que as escolas planejam, pensada como educação especial, o que vai na contramão do movimento da comunidade surda, que propõe que a educação bilíngue para os surdos seja retirada da educação especial e deslocada para um grupo que trate das políticas educacionais bilíngues e multiculturais brasileiras no MEC (BRASIL, 2014), bem como seja garantido aos alunos surdos o desenvolvimento da linguagem/apropriação da Libras como primeira língua, por meio da interação com interlocutores surdos-professores surdos.

Complementando a discussão supracitada (McCLEARY, 2006), apresentamos a diferença entre o bilinguismo de elite e o bilinguismo popular (PAULSTON, 1980). O primeiro está ligado ao acesso de línguas de prestígio. Para muitas pessoas, de status socioeconômico mais alto, ser bilíngue significa ter a possibilidade de interagir com falantes de línguas diferentes e de ter acesso a diversas oportunidades de emprego no mercado global. O bilinguismo popular, por sua vez, está relacionado aos grupos minoritários, que precisam aprender a língua do grupo dominante. De acordo com Leite (2006), diferente da definição

anterior, o bilinguismo para os grupos minoritários não é uma opção, mas uma necessidade de sobrevivência, visto que a língua da sociedade majoritária difere da língua do grupo minoritário.

Aos observamos as definições, bem como as condições que cada tipo de bilinguismo, ao relacionarmos com as minorias linguísticas, representadas pelos surdos, pelos indígenas, pelos imigrantes e refugiados, compreendemos que os surdos encontram-se no bilinguismo do tipo “brega” e no popular, uma vez que tais tipos produzem discursos que caracterizam as línguas dos grupos minoritários como inferiores, bem como as consideram, de forma geral, como ameaças à ordem sociolinguística dos Estados.

Desenhado esse papel conceitual dos tipos de bilinguismo, direcionamos nossa discussão para a educação bilíngue, reconhecendo toda a complexidade que está envolta deste tema. Na perspectiva de García (2009), a educação bilíngue envolve o uso de duas ou mais línguas, que tem como objetivo promover uma educação equitativa, que promova a tolerância e a valorização da diversidade.

Na visão de García (2009), a educação bilíngue não envolve a soma de dois códigos monolíngues separados, visto que esta é uma visão redutora de ensino de línguas. Conforme a autora, a educação bilíngue deve fundamenta-se em uma visão plural, com objetivos que estejam para além das línguas e que considerem os alunos, no que tange a formação de cidadãos responsáveis.

No que se refere às discussões sobre educação bilíngue para surdos, estas tiveram início na década de 90 no Brasil e em suas práticas deve-se reconhecer “o direito que as crianças que usam uma língua diferente da língua majoritária, de serem educadas em sua língua” (SKLIAR, 1999, p. 10), não podendo, portanto, a educação bilíngue para surdos ser compreendida como “uma decisão de natureza técnica, mas [...] politicamente construída tanto quanto sociolinguisticamente justificada”, e nem colocada como uma incumbência da educação especial.

Este conflito entre a educação de surdos e educação especial, no contexto das políticas do MEC, de acordo com Lodi (2013, p. 51), “ecoa nos documentos oficiais e mantém-se como tema de debates e embates entre os que defendem a educação para surdos como um campo específico de conhecimento e aqueles que a consideram como domínio da educação especial.” Para Lodi (2013, p. 51), esta discordância é oriunda das “diferenças nas significações atribuídas aos conceitos de educação bilíngue para surdos e de inclusão, presentes na *Política*

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e no Decreto nº 5.626/05”.

A visão de educação bilíngue posta na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, cujo objetivo é valorizar os processos inclusivos “a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação [social] dos sujeitos (BRASIL, 2008, p. 1), nos leva a compreender que a Libras e o português encontram-se juntas no processo educacional do surdo, porém sem a necessidade da Libras ser a língua utilizada pelo professor nas aulas, ao contrário do que orienta o Decreto 5626/05.

Ademais, a respeito da inclusão, a *Política* define como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1), sem destacar a necessidade e a relevância da aquisição da Libras pelas crianças surdas no contexto escolar nos anos iniciais, acolhendo e ecoando uma concepção de que incluir significa promover o convívio social, escolar, fazendo alusão aos preceitos da antiga integração escolar (LODI, 2013).

Desta forma, percebemos que existem duas propostas educacionais para os surdos: a educação inclusiva e a educação bilíngue. A primeira, descrita nos documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) orienta que os surdos devem ser matriculados no sistema educacional de ensino e como parte dessa escolarização, os alunos contarão com a presença de intérpretes de Libras, nos diferentes níveis educacionais, além do Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido no contra turno ao período regular de ensino, cujo objetivo é complementar a formação escolar do aluno. A segunda proposta, baseada no Decreto 5626/05 e defendida pela comunidade surda brasileira, solicita a implantação de espaços escolares exclusivos para alunos surdos, cujo currículo contemple o uso da Libras como língua de instrução, o ensino da língua portuguesa na sua modalidade escrita, além dos aspectos sociais, culturais e linguísticos dos surdos (LODI, 2013).

A grande distinção entre as duas propostas é a visão sobre a Libras e consequentemente a sua relevância e o seu papel na educação de surdos trazida em cada uma delas. Na educação inclusiva, a presença da Libras no contexto escolar é garantida por meio do intérprete de Libras, por intermediar as relações entre professores, alunos surdos e ouvintes na sala de aula e fora dela, ou seja, a educação inclusiva não enfatiza a importância da aquisição da Libras pelos alunos surdos.

Diferente da proposta inclusiva, a educação bilíngue propõe que a Libras tenha papel de importância e destaque, e para isto, enfatiza a presença de interlocutores surdos como professores das crianças, jovens e adultos surdos. Nessa proposta, a relação entre surdos proficientes e surdos aprendizes da Libras potencializaria a aprendizagem e o desenvolvimento da língua (LODI; ROSA; ALMEIDA, 2012).

2.3 CONCEPÇÕES SOBRE OS SURDOS

Nas últimas décadas, intensas e importantes transformações nos paradigmas em relação aos surdos e a surdez têm ocorrido. Visões e discursos patológicos, além de práticas de homogeneização destinadas à integração do surdo na sociedade vem sendo contestadas e redimensionadas por concepções que contemplam a área da surdez como um campo abrangente que reconhece a língua, a cultura e diferentes percepções do sujeito surdo e as suas possibilidades educacionais, bem como a educação como espaço ideológico de produção e construção do conhecimento.

No entanto, é importante destacar que a história da educação de surdos, foi marcada por pressões de normalização do surdo e assimilação da língua e da cultura do ouvinte de forma impositiva. Durante muito tempo, os surdos estiveram à margem do contexto social, cultural, político e educacional, pois eram considerados indivíduos sem condições de se apropriar de seus direitos e de fazer escolhas, uma vez que eram e muitas vezes ainda são vistos sob a ótica da deficiência (CAPOVILLA, 2000).

A história dos surdos, de forma análoga a de outras minorias linguísticas e étnicas – aqui utilizamos minorias em um sentido político e não precisamente demográfico (MAHER, 2007) – foi e ainda é marginalizada e deturpada. Os pontos de vista que emergem sobre o surdo e a surdez podem variar conforme as representações dos ouvintes sobre os surdos, podendo influenciar ou dar origem a práticas linguísticas, educativas e sociais que ampliarão ou limitarão as possibilidades de participação e reconhecimento cultural, político e linguístico das pessoas surdas.

Considerando que tais concepções orientam não somente o modo como a sociedade concebe o surdo, mas também servem de base para a educação de surdos, no que se refere aos objetivos e procedimentos de ensino, a concepção de conhecimento e aprendizagem e a percepção sobre a língua de sinais e sobre os surdos, constatamos descrito na literatura que tradicionalmente há duas representações de surdez e

consequentemente duas orientações pedagógicas de educação de surdos, dada as diferenças presentes em cada uma das concepções.

Dessa forma, muitos autores caracterizam a história da educação de surdos da seguinte maneira: 1) concepção clínico-terapêutica ou patológica, e 2) concepção socioantropológica ou cultural. Apresentamos a seguir uma síntese das concepções sobre os surdos que permeiam diferentes momentos históricos.

2.3.1 Concepção clínico-terapêutica ou patológica

Em 1880, ocorreu o primeiro congresso internacional voltado para a educação das pessoas surdas, realizado em Milão, o congresso contou com 182 participantes, sendo a maioria ouvintes, e na ocasião, como o objetivo do encontro era discutir e decidir sobre a educação das pessoas com surdez, foi declarada que a proposta oralista deveria ser eleita, pois o pressuposto vigente era que a aprendizagem da língua oral era de extrema importância para a vida linguística e social do surdo, uma vez que as línguas de sinais não ofereciam tais aspectos, sendo então excluídas das práticas educacionais e sociais dos surdos. Ocorre assim um período de incipiência linguística e social, devido a supremacia da língua oral, considerada como única possibilidade e recurso à integração social (SKLIAR, 2000).

De acordo com Skliar (2000), com a conquista da proposta oralista, a língua de sinais passou a ser vista como um símbolo de repressão física e psicológica. A educação das crianças surdas ficou subordinada à aprendizagem da língua oral, bem como a conquista da expressão oral. Os adultos surdos que participavam do processo escolar das crianças surdas, como modelos educativos, foram excluídos desse contexto, destinados a realizar outras tarefas.

Essa representação da surdez e do surdo, que predominou de maneira explícita ou implícita no decurso do momento histórico supracitado, compreendia a surdez como patologia, como déficit biológico, suscitando uma concepção que trouxe como mote a medicalização e esforços no sentido de “normalizar” o surdo, isto é, um modelo clínico-terapêutico, que contempla estratégias reparadoras e corretivas (SKLIAR, 2000).

No modelo clínico-terapêutico ou patológico, a surdez é vista como deficiência. A natureza biológica do déficit auditivo é confundida com a natureza social decorrente do déficit, sendo atribuído aos surdos e à surdez a responsabilidade pelas dificuldades e entraves presentes em seu desenvolvimento linguístico e educacional.

Segundo Wilcox (1994), em conformidade com Skliar (2000), a concepção patológica define a surdez e consequentemente o surdo, como uma condição que o impede de se desenvolver como um indivíduo “normal”, pois como deficiente auditivo, necessita de intervenções que tratem e solucionem a sua condição de não poder ouvir.

Esta concepção ainda vigente em muitos espaços é fomentada pela área médica com o desenvolvimento das tecnologias para a audição (aparelhos auditivos, implante coclear) (REZENDE, 2013).

Para a visão clínico-terapêutica, os surdos são marcados e narrados como seres deficientes, incompletos, e por isso precisam ser normalizados por meio de técnicas fonoaudiológicas que possibilitem o surdo se aproximar do padrão ouvinte, ou seja, que ele adquira a língua oral, pois desta forma estaria superando a deficiência (FREIRE; FAVORITO, 2007).

Conforme Wilcox (1994), na visão clínico-patológica, a pessoa surda é definida em termos daquilo que falta nela, isto é, a audição e não por aquilo que ela apresenta de fato, portanto se trata de uma concepção biológica, e não cultural, sobre o ser humano. Nessa perspectiva, o indivíduo carrega consigo uma barreira que está na sua própria biologia e cabe à educação tentar remediar essa barreira ou problema de modo a promover a integração da pessoa surda na sociedade.

Segundo Albres (2010), na educação de surdos no Brasil, esta visão é registrada em discursos nos documentos do Ministério da Educação até recentemente. A autora indica que esta visão é marcada principalmente nas práticas pedagógicas pela desvalorização da Libras e na aplicação de métodos de ensino de Língua Portuguesa.

Guesser (2008) indica que os discursos na escola e em sala de aula podem ser flagrados nessa concepção, mesmo na norma de denominar os surdos como deficiente auditivo, surdo-mudo, e mudo e o processo de desconstrução dessas representações observados na interação de sala de aula e nas falas professores e alunos são bastante complexos.

Algumas práticas educacionais com surdos ainda são influenciadas por essa visão etnocêntrica de surdez, negando ao surdo a sua condição de sujeito, com uma história, língua e identidade, aspectos relevantes e essenciais para a construção de suas comunidades linguístico-culturais. (FREIRE; FAVORITO, 2007). Como consequência dessa negação, os surdos enfrentam não só no Brasil, mas em outros países, a exclusão social, o fracasso escolar, a frustração, estando muitas vezes atrasados em sua escolaridade em relação aos ouvintes nos componentes do currículo.

2.3.2 Concepções socioantropológica ou cultural

Outra maneira de conceber a surdez, oposta à concepção patológica, se dá por meio da visão socioantropológica ou cultural, que diferente do modelo anterior, não tem como ponto de partida a deficiência, pois para a concepção cultural, os surdos e suas potencialidades, podem ser manifestadas por meio da língua de sinais, da sua cultura, identidade e produções artísticas. Estas são valorizadas e respeitadas, podendo subsidiar novas visões e ações que contemplam na educação de surdos a língua de sinais, como língua primeira. De acordo com Bauman (2008), a visão cultural surgiu na década de 1960, quando mulheres, afro-americanos, povos indígenas, gays e lésbicas lutavam por direitos civis.

Ao contrário da concepção patológica, o objetivo da educação, a partir da visão cultural é proporcionar o desenvolvimento do aluno surdo dentro de um contexto multilíngue e multicultural, abordando a surdez como diferença e como experiência visual, sendo o aluno surdo um sujeito que deve ter a oportunidade de ser ativo e participativo na construção de conhecimentos (WILCOX, 1994).

Na educação de surdos no Brasil, a visão cultural e os discursos de capacidade, diferença e cultura são registrados nos documentos oficiais a partir dos anos de 2000 (ALBRES, 2010). Com o Programa Nacional de Educação de Surdos e com a produção dos parâmetros curriculares nacionais os surdos são escritos/narrados como uma minoria linguística e cultural.

Segundo Karnopp (2010) para confrontar a visão clínico-patológica, os surdos fizeram uso de estratégias políticas, culturais e artísticas. Esse movimento dos surdos teve a intenção de denunciar as condições dos pacientes de audiologia, deficientes auditivos e pessoas com necessidades especiais, além de marcar a diferença linguística e cultural das pessoas surdas.

A língua de sinais é considerada o principal marcador identitário da cultura surda. Por meio dela, os surdos manifestam as suas produções culturais, que muitas vezes são registradas por meio de filmagens. Este tipo de registro possibilita que os surdos mantenham suas produções arquivadas e acessíveis para a comunidade surda e outros sujeitos interessados (KARNOPP; KLEIN; LAZZARIN, 2011). Conforme as autoras (2011), existem vários trabalhos acerca das produções culturais dos surdos. No âmbito da arte, da língua e da literatura surda estão presentes artistas surdos, e por meio destes espaços

e de suas produções, dão visibilidade às expressões linguísticas, culturais e artísticas, oriundas da experiência da surdez.

Como forma de expressão cultural e linguística, existe ainda uma gama de materiais em Libras, como livros impressos e DVDs, que são produzidos e veiculados por diferentes editoras. O público-alvo de maior incidência é o infantil e o infanto-juvenil, além de professores (KARNOPP, KLEIN; LAZZARIN, 2011). Para o público docente, as produções têm caráter informativo sobre os temas língua de sinais, inclusão, a importância de conhecer as pessoas surdas, dentre outros assuntos.

Outras produções do contexto editorial são os trabalhos que ressaltam os movimentos dos surdos pelo reconhecimento político e identitário e os que destacam os intérpretes de Língua de Sinais, os surdos e elementos da cultura surda. Estes últimos, especialmente a Língua de Sinais e os intérpretes, podem ser inscritos em dois contextos, no pedagógico, uma vez que possibilitam a inserção e interação do surdo no ambiente escolar e no campo cultural e de resistência surda.

Wilcox (1994, p. 111) sintetiza as concepções anteriormente apresentadas ao organizar em um quadro as características das duas visões, isto é, da patológica e da cultural e as concepções de conhecimento e educação que representam cada uma.

Quadro 2 – Características das visões patológica e cultural

Problemas	Incapacitação	Empoderamento
Onde está o problema?	No próprio aluno Surdez	Interação entre grupos dominantes e dominados
Visão das práticas de Ensino para Surdos	Patológico Métodos eficazes Estudantes passivos	Cultural Ação transformadora Alunos como agentes
Relação do aluno com o conhecimento	Destinatário passivo Receptor	Criador ativo Criação e investigação
O que deveria acontecer na sala de aula?	“Fixação e preenchimento”	“Diálogo e investigação”
Qual o papel do	Clínico/técnico	Intelectual

professor?		transformativo
Efeito nos alunos	“A cultura do silêncio”, a qual vai do tédio por meio da inatividade até alcançar a inconsciência	“A luta pela voz”, a qual vai da reflexão através da ação até chegar à consciência crítica
E a realidade?	A realidade está dada - o estudante se acomoda a ela	A realidade é opaca, mas pode ser esclarecida - os estudantes a transformam a realidade

Fonte: Wilcox (1994, tradução nossa)

Ao refletirmos sobre as representações da surdez e dos surdos na concepção clínico-patológico, percebemos uma visão caracterizada pela invenção dos surdos a partir do olhar dos ouvintes (LULKIN, 2000). Ou seja, as narrativas fundamentadas nas representações constituídas pelo viés patológico, são marcadas pelo discurso da deficiência, da patologia, pela ideia de que a língua e a cultura dos surdos devem ser subordinadas a dos ouvintes.

Esses tipos de representações sobre a surdez e os surdos mascaram a política da diferença e enfatizam a ideologia dos ouvintes, que se traduz em uma ideia de reabilitação dos surdos, para que possam alcançar a normalidade, assim como se igualar aos ouvintes, em relação a língua falada (língua oral) na defesa do seu ensino, enquanto um meio necessário para a reinserção social dos, então considerados, deficientes, preterindo as potencialidades, os direitos linguísticos e educacionais dos surdos, que conforme Skliar (2005, p. 25-29) são:

[...] a potencialidade da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; a potencialidade de identificação da criança com seus pares e com os adultos surdos; a potencialidade do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais; a potencialidade de uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos e, por último, a potencialidade de

participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania etc.

Como abordamos na seção anterior, a concepção clínica-patológica difere da socioantropológica ou cultural. E por divergirem, as representações da surdez e dos surdos na concepção socioantropológica abrem espaço para a diversidade, para os movimentos sociais dos surdos, bem como para a língua de sinais, desconsiderando a visão sobre o surdo como sujeito incompleto, deficiente e quaisquer outras representações coloniais (SKLIAR, 2000; WILCOX, 1994).

Entretanto, consideramos que podem existir outras representações sobre o surdo e a surdez que divergem da dicotomia patológica/cultural, fomentando e ampliando a contingência de outras reflexões sobre o surdo. Porém, nesta pesquisa, contemplamos a necessidade e a importância de romper as representações pelo viés clínico-patológico e repensá-las, a partir de uma tomada de posição que contemple o surdo, como sujeito que pode participar das práticas discursivas e de situações que envolvam a língua de sinais e a educação de surdos de maneira ativa e significativa, bem como assinalam Freire e Favorito (2007):

A ruptura com esse paradigma permite que os surdos sejam vistos como membros de uma comunidade linguística minoritária, a dos usuários da Língua de Sinais, e abre caminho para que a educação de surdos se re-signifique, legitimando-se como espaço próprio da reflexão, e produza interfaces com as questões de educação geral e com as conquistas e conflitos da educação de outros grupos minoritários. (FREIRE; FAVORITO, 2007, p. 209)

À luz de tais concepções, com destaque para a socioantropológica ou cultural, que caracteriza os surdos enquanto uma comunidade linguística e social diferente, compreendemos que a maneira como a surdez e o surdo são percebidos e concebidos pela sociedade ouvinte difere-se do modo como uma pessoa surda de fato é e deseja ser vista e respeitada, demonstrando assim uma necessidade de oportunizar a sociedade ouvinte, para que informações e conhecimentos sobre a língua de sinais e o surdo sejam compartilhadas, a fim de que sejam reduzidos o surgimento de mitos e visões que não reiteram a surdez como diferença.

2.4 CONCEPÇÕES DE ENSINO EDUCAÇÃO

Nesta seção, exploramos a noção da sequência triádica Iniciação-Resposta-Interação (IRA), sublinhando algumas das consequências dessa estrutura básica de trocas linguísticas. Apresentamos também os conceitos de “tarefa” e “atividade”, tratados nesta pesquisa como fenômenos diferentes, embora estejam relacionados, e em seguida as concepções de ensino e aprendizagem de cunho não transgressivo, voltadas para uma visão não tradicional de ensino.

2.4.1 Sequência Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA): uma estrutura tradicional de ensino

Tradicionalmente, a interação em sala de aula é marcada, de maneira predominante, por uma assimetria entre os participantes, na qual o professor geralmente assume e domina os atos verbais representados pelas práticas de iniciar a aula, explicar, questionar, conduzir as trocas comunicativas, determinar as formas de avaliar, dentre outras ações (CADZEN, 2001).

Dentro desse campo de práticas assimétricas desempenhadas pelo professor, destacamos a sequência Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA). Essa estrutura ternária é uma das ações mais empreendidas em sala de aula, que faculta que o professor domine as interações, muitas vezes sem restrições, ao iniciar as sequências interacionais e deter o controle do tópico e ao exercer um forte controle da fala e do comportamento em geral da sala de aula (CAZDEN, 2001; CONCEIÇÃO, 2008; FREIRE; FAVORITO, 2007; GARCEZ, 2006).

A sequência IRA é constituída de uma pergunta do professor, seguida da resposta do aluno e por último, da avaliação positiva ou negativa da resposta do aluno. De acordo com Conceição (2008), a sequência traz em si uma premissa particular, que é o turno de iniciação, o qual muitas vezes é marcado por uma pergunta, cuja resposta já é conhecida por quem questiona. No contexto da sala de aula, por exemplo, o professor que segue esse procedimento, pergunta aos alunos algo que ele já sabe a resposta. Essa característica da sequência IRA, isto é, o turno de iniciação pelo professor, é uma marca de uma relação formal e assimétrica entre os interlocutores.

No terceiro turno da sequência IRA, o professor avalia a resposta dada pelo aluno. Esta avaliação é um traço revelador e nítido, que a informação requerida no primeiro turno, já era do conhecimento do professor, caracterizando o ato de perguntar, que devido ao seu caráter

formal e institucional são nomeadas de perguntas de informação conhecida, perguntas-teste, perguntas para demonstração, como algo preliminar, que só será finalizado de forma plena no turno da terceira posição, ou seja, na avaliação (GARCEZ, 2006).

Gabbiani (1991) ao analisar cada uma das posições da sequência IRA, destaca que o ato de perguntar é uma das técnicas mais utilizadas pelo professor em sala de aula, e que isso reflete na maioria das vezes o controle por parte do professor, nos discursos que emergem em sala. Dependendo do tipo de pergunta, elas podem ser consideradas como aberta ou fechada, sendo que a primeira admite várias respostas, enquanto que a segunda somente uma resposta é apropriada.

Sobre a segunda posição da IRA, Gabbiani (1991) afirma que os alunos fazem uso de algumas estratégias para responder aos questionamentos do professor. Uma das estratégias sublinhadas pela autora é a do aluno focar em algum aspecto da pergunta e a partir dele elaborar a resposta. Outra estratégia é organizar e produzir a resposta, baseada em outras apresentadas em sala.

Na terceira posição da sequência, a avaliação, a autora afirma que neste momento o professor faz intervenções, após a resposta do aluno e em seguida finaliza a sequência Iniciação-Resposta-Avaliação. Caso a resposta do aluno seja satisfatória e adequada pelo professor, ele aceita, caso contrário, ele realiza correções.

Em consonância com Garcez (2006), reiteramos que no turno de avaliação, quando a resposta do aluno não é o que o avaliador deseja, ele tem a liberdade de corrigir a resposta do aluno. Essa correção, muitas vezes é frequente e feita sem hesitação ou demora. Garcez (2006) ao comparar com o modo de correção nas interações cotidianas, afirma que ao contrário da forma de corrigir as repostas dos alunos na sala de aula, as correções nas interações do cotidiano, quando acontecem, prezam por intervenções com cautela, com moderação ou com atraso.

Em contraste, nas raras vezes em que alguém corrige o seu interlocutor na conversa cotidiana, observa-se uma operação bastante delicada e interacionalmente custosa, que em geral ocorre com atraso, hesitação, titubeio, mitigação, ou todos esses fenômenos. (GARCEZ, 2006, p. 69)

A forma de corrigir a fala do aluno, de acordo com a sequência IRA, conforme descrevemos, oportuniza o professor que está à frente da interação não só apresentar informações e testá-las, mas, sobretudo

exercer um controle social do aluno, pois a sequência IRA corresponde a um padrão sequencial do tipo Professor-Aluno-Professor, resultante da diferença de *status* entre os interlocutores (MELO, 1995), reforçando a hierarquia entre os participantes, bem como a “verdade” da informação apresentada pelo professor (GARCEZ, 2006).

Outro aspecto que ratifica a desigualdade de *status* entre os participantes é o fato do professor, predominantemente, iniciar a sequência IRA, não abrindo espaço para que o aluno também o realize. Coracini (1995, p. 60) assevera que na sequência IRA “raramente, o aluno inicia um bloco, nunca avalia (ao menos explicitamente) o próprio desempenho e o professor e as atividades propostas (é ele que é avaliado o tempo todo)”.

Em outras palavras, as interações em sala de aula que ocorrem por meio da sequência IRA, demonstram que esse esquema ternário está intimamente relacionado com o ato de apresentar, testar e impor informações e modelos de comportamentos aos alunos. Tais aspectos podem dificultar ou impedir na formação de cidadãos participativos e críticos na sociedade (GARCEZ, 2006).

No entendimento de Cazden (2001), em aulas encadeadas pela sequência IRA, a ocorrência de flexibilidade para lidar com improvisações pode reduzir, já que as atividades e práticas acabam adquirindo uma característica familiar e previsível, na qual os participantes, por estarem acostumados com uma dada rotina, terão que aprender a lidar com novas estratégias de participações.

Algumas das consequências oriundas do uso da sequência IRA, destacadas por Garcez (2006), estão relacionadas à concepção sobre a tríade, pois, se por um lado essa estrutura é considerada um modo bastante eficaz e econômico de apresentar novos conhecimentos aos alunos, bem como de verificar até que ponto eles se apoderaram, por outro, é um modo eficaz e econômico para a reprodução de conhecimentos, sem requerer dos alunos empenho para participar da construção de conhecimentos, resultante das situações interativas entre os participantes.

De maneira análoga ao que foi exposto, Garcez (2006) chama atenção para um detalhe relevante, por meio das nossas experiências, seja como aluno ou como professor. Conforme o autor, se lembrarmos das situações em que nós tivemos que falar as respostas em segunda posição, isto é, após o questionamento do professor, recordaremos que foram necessárias várias tentativas, até chegar na resposta aguardada pelo professor.

Isso reitera o contexto em que o professor trabalha e que o torna insensível às respostas dos alunos, quando não são as esperadas por ele, por não corresponderem as suas expectativas e ao seu repertório mental de respostas. Esta atitude pode conduzir a recusa de contribuições legítimas, novas, diferentes e interessantes dos alunos, bem como negá-los a oportunidade de construir conhecimentos de forma mais igualitária, no qual sejam sujeitos atuantes da (re)construção de conhecimentos (GARCEZ, 2006).

Contudo, a estrutura ternária da IRA pode ser usada na sala de aula, não somente para testar o que o aluno sabe ou para avaliar positiva ou negativamente a sua resposta, mas também para co-construir a participação do aluno. Essa conduta caracteriza o que Garcez (2006) sublinha como IRA no discurso de sala de aula convencional não transgressivo, cujo objetivo, por meio dos questionamentos, é oportunizar a atuação do aluno, através de várias iniciações feitas pelo professor, para que ele tome o turno.

Conceição (2008, p. 18), reitera e faz um comentário, destacando a atitude dos participantes na sequência IRA, afirmando que:

[...] é preciso ficar claro que não são as estruturas em si que determinam o que acontece em uma interação, mas o uso local que os seus participantes fazem delas. A sequência pode, por exemplo, se mostrar eficiente na apresentação de informação nova justamente por ser econômica e não exigir do aluno um engajamento maior, já que o que se espera dele é uma resposta específica.

O uso da sequência IRA é muito comum em várias situações de ensino tanto de língua materna quanto de L2. Na verdade, de diversos conteúdos curriculares, configurando-se como uma visão tradicional.

No entanto, é importante ressaltar a possibilidade de se construir interações, que não priorizem o controle social entre os interlocutores, mas que propiciem interações simétricas entre os interagentes, que oportunizem e ampliem a participação do aluno, como aponta Cazden (2001, p. 82-83):

[...] os professores podem, durante algumas atividades, decidir não exercitar o poder de selecionar os alunos para falar. Em vez de uma pré-alocação dos turnos pelo professor, há então um maior gerenciamento local da tomada de turnos pelos alunos no momento da fala. Com

essa mudança, a fala da sala de aula torna-se mais como uma conversa informal – não o mesmo que conversa, porque ainda há um grande grupo de falantes em potencial e a necessidade educacional de se prender à agenda, mas que fica mais perto disso⁷.

A prática supracitada e sugerida nos remete a uma necessidade de se pensar em ações que contemplem a construção conjunta de conhecimentos na sala de aula, de forma que esse conhecimento seja caracterizado como novo, e que amplie a participação dos alunos, de forma mais espontânea, bem como conduza a atuação do professor, para que se apresente como potencial aprendiz de algo novo também (CONCEIÇÃO, 2008).

Segundo Conceição (2008), uma organização que se apresenta como uma prática voltada para a construção conjunta de conhecimentos é o revozeamento, prática alternativa a sequência IRA. De acordo com Conceição e Garcez (2005, p. 4) o revozeamento

[...] possibilita uma construção conjunta mais igualitária entre as partes envolvidas no discurso pedagógico (isto é, alunos e professor) do que na sequência IRA. No revozeamento, o professor reformula a contribuição do estudante para avaliação pelo próprio aluno ou por um colega, dando créditos à contribuição original do aluno. Inicialmente, o professor faz uma pergunta, não necessariamente uma questão com resposta já conhecida. A seguir o aluno dá a sua resposta. Então o professor faz uma verificação de entendimento.

Conforme a definição dos autores, percebemos que o revozeamento é voltado para a construção conjunta de conhecimento,

⁷ Original: “Teachers may decide during some activities not to exercise their power to select student speakers. Instead of preallocation of turns by the teacher, there is then more local management of turn-taking by individual students at the moment of speaking. With this shift, classroom talk becomes more like informal conversation – not the same as conversation, because there is still the large group of potential speakers and the educational necessity to stick to an agenda, but closer to it”.

por facultar os alunos a participação, na qual comentam sobre as opiniões dos colegas, além de receberem os créditos pelos pontos de vista apresentados.

De acordo com Conceição (2008) e Cazden (2001) a conduta do professor para a construção conjunta do conhecimento é relevante, visto que as tarefas planejadas por ele proporcionarão, ou não, maiores possibilidades de construção de conhecimento.

Conceição (2008) acrescenta ainda que a construção de conhecimento em conjunto, torna a relação professor-aluno menos assimétrica, já que a interação não se desenvolve por meio de perguntas sobre informações já conhecidas pelo professor, que por sua vez, deixa de ser o sujeito que age com supremacia, para ser o orquestrador.

Para Conceição (2008, p. 30-31) um dos benefícios de o professor agir como um orquestrador é:

[...] a modificação do papel do aluno, que, de sujeito passivo, cuja responsabilidade maior em termos de participação é responder a pergunta (de informação conhecida) que o professor faz, passa a se tornar mais responsável pelo seu processo de construção de conhecimento.

Desta forma, o professor como orquestrador, não reduz o seu papel, ao contrário, amplia, já que não fica restrito somente para avaliar as respostas dos alunos, mas também para reformular, a fim de que os outros participantes, de forma igualitária, acessem o que foi dito, e tenham a oportunidade de confirmar a sua compreensão (CONCEIÇÃO, 2008).

Entretanto, para que haja interação fora do padrão IRA e através da prática do revozeamento, para que o conhecimento seja construído coletivamente, é preciso que haja determinação político-pedagógica, habilidades e prática, sendo esta última orientada por um propósito de educação democrática crítica, como bem destaca e afirma Garcez (2006).

Além da sequência triádica IRA, o uso de *diretivas* no contexto educacional também é utilizado com muita frequência. A fala *diretiva* é caracterizada por discursos que expressam comandos ou ordens, com o intuito de obter a atenção do outro e direcioná-lo ao lhe foi solicitado, coordenando o seu comportamento (CARVALHO; OSTERMANN, 2007; BRAZ AQUINO; SALOMÃO, 2005).

Existem diferentes tipos de *diretivas*, mas nesse estudo destacaremos a *diretiva* de atenção, que se baseia no princípio da mudança de foco de atenção do aluno, em função do interesse do professor. Este tipo de *diretiva* pode ser necessário, à medida que seu uso tenha como objetivo manter concentrado o aluno na interação, para promover a sua participação (BRAZ AQUINO; SALOMÃO, 2005).

2.4.2 Concepções de ensino-aprendizagem como prática e uso social da linguagem

O processo de ensino-aprendizagem se constrói pela língua(gem) e é por ela que as regras de interação próprias de um contexto são expostas e as identidades dos participantes construídas e expressas (FREIRE; FAVORITO, 2007; CAZDEN, 2001).

Entretanto, a questão que trataremos nesta seção são as concepções que representam o que é ensinar-aprender língua(gem), alinhando-nos com as visões que se identificam que ensinar-aprender língua(gem) é construir sentidos do/para/no mundo, posicionando-se diante dos que são produzidos por nós e pelos outros.

Neste grupo de identificações, mencionamos Garcez (2013), que compreende o ensino-aprendizagem da língua(gem) como um conjunto de prática interacionais produzidas entre professores e alunos.

Aprender língua(gem) é envolver-se em atividades com outras pessoas e, na ação conjunta com elas, desenvolver recursos expressivos necessários ou desejados para dar conta dos fins práticos dessas atividades desenvolvidas durante a interação - e assim participar cada vez mais ampla e afirmadamente da vida social. Ensinar língua(gem) é criar condições para que participantes aprendizes possam se envolver em atividades conjuntas dessa natureza, propondo e dando encaminhamento a tarefas pedagógicas relevantes, oferecendo ajuda quando necessário e garantido que a aprendizagem seja percebida e avaliada. (GARCEZ, 2013, p. 215)

Em concordância com Garcez (2013), trazemos Schlatter (2013) que complementa a definição do autor, ao mencionar que ensinar/aprender língua(gem) significa poder praticar e usar a língua(gem) em contextos concretos com finalidades e interlocutores

explicitados. A autora, assim como Garcez (2013), ressalta na situação interativa, a importância de se fazer uso de recursos expressivos já conhecidos, bem como aprender novas formas de dizer.

Ensinar-aprender língua(gem) significa ainda compreender o mundo em que vivemos, reconhecendo que podemos intervir, para despertar para as mudanças necessárias que desejamos por meio do uso e da prática da língua(gem) (SCHLATTER, 2013).

Schlatter (2013) menciona a sala de aula como um espaço favorável para a busca dessas práticas, por ser um local onde os encontros produzidos são como desafios que oportunizam articular as participações sociais desejadas e fundamentais para atuar na sociedade, bem como para esclarecer os conhecimentos essenciais que devem ser acrescidos e construídos em conjunto, para efetivamente serem usados aqui e agora.

Ademais, ensinar-aprender língua(gem) está para além do acesso ao vocabulário e aspectos gramaticais. É preciso romper com esse paradigma e compreender que a educação linguística abrange ensinar e aprender a lidar com discursos, presentes no mundo e na língua que estamos estudando (SCHLATTER, 2013).

Dentro desse contexto em que se reflete sobre o ensino/aprendizagem de línguas como prática social, Garcez (2013) explora a relevância da distinção conceitual entre a *tarefa* pedagógica e a *atividade* pedagógica, como conceitos que delimitam diferentes momentos do processo pedagógico, um relativo ao planejamento e o outro à realização. Nesse estudo, nos filiamos a esta perspectiva e a apresentamos com base em Coughlan e Duff (1994 apud SALIMEN, 2016) e Salimen (2016) os comentários sobre os termos.

De acordo com Coughlan e Duff (1994 apud SALIMEN, 2016), a *tarefa pedagógica* é definida como o planejamento para desenvolver uma atividade pedagógica. Já *atividade pedagógica* seria o resultado do que ocorre durante a realização da tarefa, sendo assim, um produto.

Conforme Salimen (2016), a tarefa pedagógica e a atividade pedagógica embora sejam fenômenos distintos, estão relacionados, à medida que, para planejarmos uma tarefa é preciso estar claro o que se deseja ou se espera que aconteça na atividade pedagógica. Quer dizer, preparar uma tarefa, inclui na sua organização o que esperamos dos participantes no que diz respeito ao seu empenho, posicionamento e atuação que gostaríamos que eles tivessem no decorrer da atividade pedagógica.

Outro quesito relacionado com a tarefa pedagógica é a concepção de língua(gem) que orienta o seu planejamento, pois desse aspecto

dependem os tipos de situações interativas que serão propiciadas aos alunos e que permitirão mais ou menos participação dos mesmos, considerando que as atividades pedagógicas realizadas em sala de aula proporcionam interação e, por meio dela, aprendizagem (SALIMEN, 2016).

É importante ressaltarmos, que mesmo definindo no planejamento da tarefa pedagógica, o que esperamos dos alunos ao longo da atividade pedagógica, a concepção de língua(gem) que norteia o plano, as atividades pedagógicas podem ser alteradas durante a sua realização. Isso inclui também, a não criação de bloqueios em relação aos imprevistos na realização da atividade pedagógica, por parte do professor, como afirma Salimen (2016, p. 39):

[...] não se está dizendo que as atividades pedagógicas não possam ser reconfiguradas em qualquer das etapas durante a sua realização (Baumvol, 2011; Mondada & Doehler, 2004) ou que o professor deva se fechar ao imprevisto, mas que, pelo contrário, se planejamos tarefas pedagógicas com objetivos de ensino e metas de aprendizagem claras, há uma série de ações que precisam acontecer para que esses objetivos e metas se concretizem e, para isso, é importante ter em vista aquilo que pode emergir na realização da atividade pedagógica e no modo como se organizarão as etapas de realização dessa atividade pedagógica.

Desta forma, percebemos que a atividade pedagógica é resultado das interpretações de quem planeja a tarefa, como também dos participantes que a realizam. Entendemos que uma atividade pedagógica raramente será igual a outra, e que é na interação que ela é realizada de maneira colaborativa, e é pela atividade pedagógica que a tarefa pedagógica é atualizada.

Retomando os comentários feitos sobre a sequência IRA e algumas de suas consequências (CORACINI, 1995; GABBIANI, 1991; GARCEZ, 2006; FREIRE; FAVORITO, 2007; MELO, 1995), reiteramos o padrão interacional assimétrico da sequência, agora relacionando com contextos educacionais com alunos surdos e com contextos de ensino de língua como L2, no qual a Libras e a língua portuguesa estão envolvidas, bem como sujeitos ouvintes e surdo nas

interações em sala de aula, cenário desta pesquisa (FREIRE; FAVORITO, 2007).

De acordo com Freire e Favorito (2007), existem algumas pesquisas que indicam a existência de diferentes paradigmas em termos de controle de tópicos, turno e quantidade de fala, demonstrando uma possível mudança no controle da fala em sala de aula, por parte do professor.

Atualmente, as práticas de ensino têm registrado um padrão de interação diferente da sequência IRA, porém, ainda perduram papéis e funções que só os professores exercem em sala de aula, que não facultam a participação dos alunos. Assim, pelo ponto de vista de Freire e Favorito (2007, p. 209), na maioria das vezes,

[...] o professor fala muito mais que o aluno; o professor inicia quase todas as sequências interacionais e interrompe muito mais do que é interrompido; o professor exerce maciço controle de fala e do comportamento em geral em sala de aula.

Cazden (2001) também enfatiza que diferentes estudos assinalam que, em termos numéricos, o professor fala mais que o aluno, indicando uma assimetria no discurso em contextos educacionais.

Para Freire e Favorito (2007), na interação com alunos surdos, esta situação é mais delicada, pois majoritariamente, eles encontram-se em classes regulares, onde nelas, são expostos ao ensino da língua portuguesa, visto de uma perspectiva para alunos ouvintes. Ademais, a concepção sobre o surdo como deficiente, sujeito incompleto, com dificuldades de participar das interações em sala de aula, em virtude da sua condição, ainda se mantém, reforçando as discussões e representações sobre o surdo a partir de discursos e práticas clínicas, terapêuticas e equalizadoras.

Conforme discutimos na seção anterior, a educação de surdos pensada com base na concepção patológica se concretiza por meio da transferência de conhecimentos. A surdez, por ser vista como uma patologia, um problema, impossibilita o aluno surdo de ser participativo, sendo apenas um receptor dos conhecimentos que estão externos a ele (WILCOX, 1994; SKLIAR, 2001). Esta representação sobre o surdo interdita o seu envolvimento de maneira natural nos processos de negociação de significados que o conduzem à construção do conhecimento.

De acordo com Freire e Favorito (2007), a presença do intérprete de Libras muitas vezes tem sido colocada como solução para as questões supracitadas. A figura desse profissional é muitas vezes considerada como uma garantia para a construção e negociação de significados entre o aluno surdo e o professor. Entretanto, as autoras realçam algumas questões sobre essa visão, que precisam ser problematizadas.

A primeira delas refere-se às crianças ouvintes, bem como às crianças surdas, sendo a grande maioria filhas de pais ouvintes, que de maneira predominante adquirem a língua de sinais tardiamente, o que dificulta a sua interação com o intérprete, dado o atraso no acesso a língua. Isso posto, a presença do intérprete não é garantia do aluno acessar e construir os conhecimentos compartilhados em sala de aula, conforme Lacerda (2007, p.20):

[...] a presença de um intérprete de língua de sinais não garante que questões metodológicas sejam consideradas e também não existe garantia de que o espaço socioeducacional em um sentido mais geral seja adequado [...].

Outra questão que salientamos é o obstáculo que existe na comunicação direta entre o professor e o aluno surdo, devido à ausência de uma língua comum entre ambos, diferente do que ocorre na comunicação entre alunos ouvintes e o professor, por dominarem a língua de instrução em sala de aula, no contexto do nosso trabalho, a língua portuguesa. Lacerda (2007, p. 21), sobre essa questão, faz a seguinte afirmação:

A ausência de uma língua comum entre o professor ouvinte e o aluno surdo traz dificuldades para o aluno em relação ao seu desempenho e participação em sala de aula, já que não pode relacionar-se diretamente com o professor [...].

Sobre a atuação do intérprete em sala de aula, Lacerda (2007) assevera que um aspecto fundamental deve ser considerado. O nível educacional do profissional precisa ser considerado, uma vez que precisa ter conhecimentos específicos para que sua interpretação seja compatível com as necessidades e possibilidades dos alunos. Para a autora, interpretar na educação infantil, no ensino fundamental, médio e/ou superior, demanda modos de interpretação, intervenção e conhecimentos distintos.

Previstos na Lei 10.098/00, Artigo 18, da Resolução CNE/CEB, na Lei nº 10.436/02 e no Decreto Federal nº 5.626/05, o intérprete de Libras pode atuar em diferentes contextos, e o seu universo de trabalho é bastante amplo. Embora exista diversidade no exercício da profissão, o contexto educacional destaca-se como área de maior atuação do intérprete.

Quanto ao processo de interpretação, este é considerado um ato comunicativo e linguístico, mas não somente, visto que as esferas culturais e sociais estão presentes e devem ser consideradas, pois nelas se constroem os discursos e os sentidos presentes nas relações sociais.

[...] o trabalho de interpretação não pode ser visto, apenas, como um trabalho linguístico. É necessário que se considere a esfera cultural e social na qual o discurso está sendo enunciado, sendo, portanto, fundamental, mais do que conhecer a gramática da língua, conhecer o funcionamento da mesma, dos diferentes usos da linguagem nas diferentes esferas de atividade humana. Interpretar envolve conhecimento de mundo, que mobilizado pela cadeia enunciativa, contribui para a compreensão do que foi dito e em como dizer na língua alvo; saber perceber os sentidos (múltiplos) expressos nos discursos. (LACERDA, 2009, p. 21)

O ato interpretativo requer do profissional que ele compreenda e processe o que está sendo dito em uma determinada língua, faça escolhas linguísticas que façam sentido na língua alvo, solicitando do intérprete além do domínio linguístico, técnico, conhecimento histórico, cultural e social (GESSER, 2011).

O processo de interpretação envolve diferentes modos de operacionalização: o simultâneo e o consecutivo. Para Rodrigues (2013), a interpretação simultânea é aquela em que o intérprete após ouvir um pequeno trecho do discurso, disponibiliza em frações de segundos, o discurso produzido na língua-alvo. Já na consecutiva, o intérprete após, a finalização de um trecho relevante do discurso, assume a palavra e apresenta o discurso na língua-alvo.

Retomando as situações referenciadas que envolve o intérprete de Libras, o professor ouvinte e o surdo, nos reportamos a outros pontos, que nos fazem compreender a complexidade existente no contexto de educação dos surdos, bem como em contextos bilíngues, em que os

surdos assumem outros papéis, como o de ensinar Libras, por exemplo, para crianças ouvintes, compartilhando o mesmo espaço de ensino com o professor ouvinte e com o intérprete de Libras.

Nessas situações, na qual se pretendem desenvolver uma proposta bilíngue, é possível que haja ocorrências que demonstram um certo desconforto entre as línguas envolvidas nesse cenário.

Tal desconforto se configura, muitas vezes, na violação de uma língua pela outra, na colonização de um sujeito sobre o outro, substituindo e significando a ação do incluir pelo impor uma língua sobre a outra, neste contexto, a língua portuguesa sobrepondo-se a Libras (MASCIA; JUNIOR, 2014).

Essa relação entre as línguas na perspectiva supracitada, em um contexto bilíngue, gerido por surdos e ouvintes, mostra um *mal-estar-entre-línguas*, que motiva um apagamento das diferenças, sendo que a diferença é constitutiva e somente por ela é que podemos pensar em alteridade, línguas, subjetividades, identificações, com relação a surdos e ouvintes (MASCIA; JUNIOR, 2014).

É possível que essas atitudes de imposição, de sobreposição ou de desequilíbrio entre as línguas, isto é, entre a língua portuguesa e a Libras, sejam oriundas da concepção sobre os surdos, que ainda encontram-se filiadas aos regimes de “verdade” da visão patológica (SKLIAR, 2001; WILCOX, 1994), bem como de uma concepção de língua(gem) que contemple menos as práticas e usos sociais da língua(gem) e mais o viés tradicional de ensino/aprendizagem de língua(gem).

Retomando a sequência IRA e relacionando com as questões que acabamos de comentar, destacamos a necessidade de reverberar no espaço político-pedagógico os desafios, práticas e concepções que devem ser superados nos contextos de educação de/com surdos, e romper com as tensões e enfrentamentos que existem entre “eu e o outro diferente, ou ainda, entre nós e a outra minoria” (MASCIA; JUNIOR, 2014, p. 31).

2.5 CONCEITOS SOBRE INTERAÇÃO SOCIAL

Considerando as interações que ocorrem em diferentes contextos, compreendendo contexto como algo situado, dinâmico e construído pelos interlocutores de uma situação interativa (ERICKSON; SCHULTZ, 2002), as interações são como processos sociais, verbais e não verbais, nas quais diferentes sujeitos elaboram seus discursos, levando em conta seus objetivos, questionam, respondem, contribuem

no processo de construção de sentido do que o outro diz, bem como alternam suas posições durante a interação, em relação a quem fala, interpreta, responde, pergunta, silêncio.

Na sala de aula, diferentes formas de interação entre alunos e professores ocorrem, e nessas situações interativas as dinâmicas verbais, culturais e sociais supracitadas são marcadas não só pelo discurso apresentado e pelo revezamento de posições entre os interlocutores, como também por gestos, sinais e atitudes que podem revelar determinados comportamentos, concepções e identidade dos participantes.

Nesta seção, abordamos alguns dos conceitos da Sociolinguística Interacional (SI) que consideramos importantes para a presente pesquisa, visto que contemplam as análises das interações e suas características que emergiram nesse estudo, apresentadas no capítulo 3, sem nos exaurirmos e aprofundarmos nas definições, a saber: situação social, encontro, agrupamento, estrutura de participação, enquadre e *footing*.

De acordo com Goffman (2002, p.17), situação social é definida como “[...] um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão ‘presentes’, e para quem os outros indivíduos são acessíveis de modo semelhante”.

No entanto, para que uma situação social aconteça, é preciso que exista um cenário e um agrupamento, sendo o primeiro compreendido como o local onde os participantes se encontram e onde ocorrem as situações de comunicação, enquanto que o segundo refere-se ao conjunto de pessoas agrupadas, que podem estar conversando ou não, e que concretizam uma situação social (GOFFMAN, 2002).

Quanto ao conceito de encontro, Goffman (2002, p. 17-8) define como uma situação social, na qual algumas pessoas confirmam “conjuntamente uma(s) à(s) outra(s) como co-sustentadoras autorizadas de um único foco de atenção cognitiva e visual, ainda que móvel”. Para Goffman (2002), o encontro pode envolver todo o agrupamento, ou apenas algumas pessoas.

Segundo Goffman (2002), em uma situação interacional, os participantes desempenham papéis diversos e dinâmicos durante a interação, de forma que os interlocutores se distanciam de uma visão estática da noção de falante e ouvinte, uma vez que existe mudança no alinhamento, ou postura, ou projeção do participante, a partir de enquadres, em uma situação comunicativa.

Em relação ao enquadre ou enquadramento, está centrado nas reflexões a respeito dos possíveis modos que cada pessoa faz uso para identificar a situação na qual se encontra. De acordo com Goffman (1986), o conceito de enquadramento está voltado para analisar como cada sujeito está envolvido subjetivamente em uma interação, buscando compreender como os indivíduos organizam suas experiências na vida social.

Arelados a essa dinâmica interacional das transformações dos papéis dos participantes no decurso das situações interativas está a estrutura de participação, ou seja, a relação de todos os participantes de uma interação com um enunciado (GOFFMAN, 2002).

Na percepção de Hanks (1990 apud DURANTI, 1997), as estruturas de participação norteiam os interlocutores sobre quem está falando, bem como a opinião de quem fala de momento a momento em uma interação, uma vez que a estrutura de participação muda constantemente em uma interação e, conseqüentemente, o alinhamento dos participantes.

A postura e o posicionamento dos participantes engajados em uma interação estão vinculados ao conceito de *footing*, expressão usada por Goffman (2002) para nomear o posicionamento dos sujeitos em determinada situação interativa. O *footing* é produzido e transformado a partir dos discursos dos interlocutores. Uma alteração na postura e na fala do participante, implica uma mudança no modo como a situação interativa é estabelecida, caracterizando assim, os *footings* como dinâmicos e discursivos, conforme afirmam (RIBEIRO; GARCEZ, 2008, p. 107).

[...] os *footings* são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação. Podem sinalizar aspectos pessoais (uma fala afável, sedutora), papéis sociais (um executivo na posição de chefe do setor), bem como intrincados papéis discursivos (o falante enquanto animador de um discurso alheio).

Em outras palavras, *footing* seria o processo por meio do qual relacionamos os discursos aos sujeitos, situações, momentos, lugares incluindo, neste processo, nosso próprio *eu* e suas diferentes formas de expressão em interação, tais como sentimentos de emoção, distância afetiva, crença, ironia, dentre outros (DURANTI, 1997).

Esse quadro conceitual sobre como se estrutura e se configura um encontro social torna-se particularmente relevante nesta pesquisa no contexto da sala de aula, e por esse motivo a presente discussão tem uma relação bastante próxima com a seção 3.3.1 e 3.3.2, que abordaram algumas práticas sociais convencionais identificadas em pesquisas de cunho sociológico e antropológico no âmbito escolar.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo da dissertação, mostramos o nosso fazer como pesquisadora, os caminhos percorridos e as reflexões/decisões tomadas, nossa forma singular de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma construção do conhecimento situado em um espaço/tempo determinados.

Foram muitos os desafios ao se propor fazer pesquisa na escola, com sujeitos reais e tão diversos linguisticamente e culturalmente. Em meio a agendas, reuniões, trabalho com planejamentos e discussões, encontros com as crianças, leituras e mais leituras, fui me constituindo como pesquisadora, e passo a passo delineando e reconfigurando a pesquisa.

Por vezes, as mudanças me angustiavam, não pela mudança em si, mas pela imposição dos prazos e disciplinas que o sistema da pós-graduação nos impõe e, por vezes, compromete, o foco e o amadurecimento que o trabalho de pesquisa requer.

Expõe-se neste capítulo, o contexto da pesquisa, caracterizando o lócus e os sujeitos envolvidos; logo depois, discorre-se sobre o desenho da abordagem metodológica da pesquisa, ou melhor, da forma híbrida, como se utilizou diferentes técnicas e procedimentos de pesquisa; e, por fim, apresenta-se como se construiu a apresentação e a análise desses fenômenos interativos.

3.2 CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI): CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa em destaque foi desenvolvida no Centro de Educação Infantil (CEI), no grupo 4/5B. Essa escola tem sua origem associada ao movimento nacional de luta pela criação de creches, que se fortaleceu na década de 1970, motivado pelos movimentos sociais liderados por sindicatos, por mulheres feministas e trabalhadoras, bem como funcionários de empresas públicas e privadas, que requeriam o atendimento à criança na faixa etária de 0 a 6 anos.

Fundada em 2 de maio de 1980, o Centro de Educação Infantil (CEI) apresenta em seu conjunto de concepções os pressupostos filosóficos da teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 2001), que orienta a sistematização do seu currículo.

O atendimento às crianças da escola encontra-se associado à pesquisa e à extensão, a saber: bolsas de trabalho e de extensão para acadêmicos de diversos cursos de graduação, sobretudo, do curso de Pedagogia; pesquisas desenvolvidas por acadêmicos e professores que trazem como eixo a educação infantil, a psicologia e áreas afins.

3.3 O PROJETO LIBRAS NA CRECHE

O projeto foi idealizado em 2012 e iniciou em 2013 englobando em seus quatro anos (2013-2016) diferentes personagens. Participaram dele o professor Dr. Tarcísio de Arantes Leite, seu idealizador, alunos do mestrado e doutorado da UFSC, alunos da graduação em Letras-Libras, professores e funcionários do Centro de Educação Infantil (CEI), como também as crianças ouvintes matriculadas na escola, dos grupos 3/4B, 5B e 6B e também o grupo 4/5B.

O título do projeto inicial era “Libras na Creche: Familiarizando as crianças, seus pais e professores com a interação em Libras no âmbito da educação infantil”, tendo como objetivo “desenvolver atividades lúdicas em Libras no âmbito da educação infantil, de modo a promover a universalização da Libras no país de uma maneira mais natural” (LEITE, 2014, p. 1).

Justifica-se tal projeto pela necessidade das crianças das creches brasileiras terminarem a educação infantil dominando um uso básico da Libras, considerando que isso teria um impacto na inclusão educacional e social dos surdos. Esta ação, proposta inicialmente por Grannier (2007), pode ser realizada sem grandes custos e pode suscitar uma integração, entre a comunidade ouvinte e a surda e as gerações futuras de ouvintes, que de maneira natural, tornar-se-iam sujeitos bilíngues.

[...] pode-se integrar, sem ônus, a criança ouvinte à realidade do surdo, criando-se *creches mistas*, com funcionários ouvintes e surdos e com crianças surdas e ouvintes. Dessa maneira, as crianças ouvintes podem aprender LIBRAS tão facilmente quanto as crianças surdas e podem se tornar bilíngues em português e LIBRAS, o que seria altamente benéfico para a comunicação entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda. Em poucos anos, as novas gerações de ouvintes podem se tornar bilíngues, naturalmente. Para que os surdos também se tornem bilíngues mais tarde, aos quatro anos de idade, ao ingressar na pré-

escola, eles deverão cursar programas bilíngues nos quais aprenderão e adquirirão o português. (GRANNIER, 2007, p. 4)

O ensino de Libras nesta pesquisa foi planejado coletivamente, de modo a articular o ensino, a pesquisa e a extensão. O ensino propriamente foi realizado por bolsistas surdas do curso de Letras-Libras: “os alunos do Letras-Libras têm a oportunidade de atuar efetivamente na profissão para a qual estão se formando, a de professores de Libras, antecipando os desafios teóricos e práticos para a disseminação da Libras nas escolas e na sociedade de modo geral” (LEITE, 2014, p. 5).

Já os alunos de mestrado participaram do projeto-piloto “oferecendo um rico campo para dados de pesquisa, de um lado, e produzindo conhecimento por meio das pesquisas que impulsionaram a qualidade do projeto, de outro lado” (LEITE, 2014, p. 5).

O presente projeto de mestrado “Reflexões sobre o ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes no contexto de escolas regulares inclusivas, passou a fazer parte do projeto maior “Libras na creche” no ano de 2014, sendo desenvolvido em dois anos (2014-2016). A pesquisa inicialmente trouxe como proposta a exploração de ideias do campo de metodologias de ensino de L2 nas atividades em Libras, mas no decorrer da pesquisa, os aspectos socioculturais e situacionais presentes nas interações e na realização das atividades lúdicas em Libras ganharam mais visibilidade, sendo este aspecto o nosso foco principal de investigação.

3.4 PESQUISA-AÇÃO

A presente pesquisa, do ponto de vista da forma da abordagem adotada, caracteriza-se como qualitativa e empírica, inspirada nos passos metodológicos da pesquisa-ação, que serão descritos posteriormente a apresentação dos conceitos desse método.

De acordo com a definição de Chizzotti (2001, p.100), a pesquisa-ação é:

[...] uma ação deliberada visando a uma mudança no mundo real, comprometida com um campo restrito, englobado em projeto mais geral e submetendo-se a uma disciplina para alcançar os efeitos do conhecimento.

Na visão do autor, a pesquisa-ação é um método de pesquisa centrado em uma situação específica do mundo real, visando, de maneira sistemática e com disciplina, atingir os conhecimentos dessa experiência, bem como aprimorar ou mudar o cenário da situação delimitada.

Segundo Chizzotti (2006), a pesquisa-ação é um contínuo constituído de planejamento ou projeto sobre uma situação-problema, ainda sobre um objetivo que se deseja alcançar, bem como caracterizado pela execução e avaliação da ação implementada. É como uma sequência em espiral, que ocorre de forma reiterada, composta pelos seguintes elementos: análise, pesquisa dos fatos, definição, elaboração e realização dos planos de ação, seguida de avaliação, pesquisa de fatos novos, repetindo-se as etapas da espiral das atividades mencionadas, conforme a tradição lewiniana⁸, para que sejam alcançados resultados satisfatórios.

Para Tripp (2005), a pesquisa-ação é caracterizada como um dos inúmeros tipos de investigação-ação. Esse termo é usado pelo autor de forma genérica, para todo e qualquer processo que aconteça por meio de um ciclo que busca aprimorar a prática com base na oscilação sistematizada entre agir e investigar o âmbito da prática. Ainda segundo Tripp (2005, p. 446), na pesquisa-ação “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.”

Reitera-se o conceito de pesquisa-ação com Thiollent (2011, p.20), que a define como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Na pesquisa-ação, o pesquisador possui um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, bem como no

⁸ Atribui-se a paternidade da pesquisa-ação a Kurt Lewin, daí o termo lewiniana (CHIZZOTTI, 2006).

acompanhamento e na avaliação das ações desenvolvidas. Seu relacionamento com os participantes da pesquisa deve ser concebido de maneira participativa (THIOLLENT, 2011).

Figura 1 – Representação do ciclo básico de investigação-ação



Fonte: TRIPP, 2005, p.446

De acordo com Franco (2005), quando um pesquisador elege a pesquisa-ação é porque possui a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, quando se pretende transformar a prática. Porém, destacamos que o uso desse método em um estudo nem sempre tem que apresentar soluções, mas pode trazer esclarecimentos a respeito da prática, pois, conforme Thiollent (2011), um dos objetivos da pesquisa-ação é a resolução ou, pelo menos, a elucidação do problema da situação investigada.

Para Chizzotti (2006), a metodologia da pesquisa-ação ocorre do seguinte modo:

Na primeira fase, apresentar-se-á a definição do problema;

Na segunda fase, tratar-se-á da formulação do problema, composta pela coleta e análise das informações, documentais ou orais, para se definir quais as melhores ações possíveis na solução desse entrave, selecionando as possivelmente adequadas para serem experimentadas;

Na terceira fase, implementar-se-á a ação, que possuirá um plano de execução que vise auxiliar nas negociações entre todos os envolvidos na pesquisa, a fim de trazer clareza a respeito dos objetivos que se quer alcançar, para posterior análise dos resultados atingidos.

Na quarta fase, executar-se-á a ação, que corresponderá ao seu acompanhamento em diferentes aspectos, desde a sua apresentação até

os resultados alcançados. Em seguida, ela será apresentada a todos os envolvidos para avaliação e adequação, caso haja insuficiências nas ações realizadas, discutindo e corrigindo-as.

Na quinta fase, um novo plano é produzido para uma ação posterior, que será objeto de nova análise e avaliação dos efeitos obtidos.

Na sexta fase, apresentar-se-á um relatório com os impasses e as soluções encontradas, a ser discutido com o intuito de ampliar a compreensão dos participantes sobre o objetivo da pesquisa e as condições que a envolvem. Essa fase destacará também, se houver consenso entre participantes em relação aos encaminhamentos da pesquisa, a solidariedade dessas pessoas para com as ações selecionadas e implementadas, com as respostas e as consequências que delas se originam.

Desta forma, a partir das definições e comentários apresentados, o presente projeto assume seu desenvolvimento inspirado em alguns pressupostos da pesquisa-ação embasados em Thiollent (2011) e Chizzotti (2001), sem, no entanto, deixar de levar em consideração alguns aspectos de outras abordagens aqui descritas que emergem no ciclo da ação, avaliação, pesquisa e aprendizagem (TRIPP, 2005). Assim, buscou-se aprimorar, por meio deste ciclo sistemático composto pelo planejamento da ação, pela execução, pela descrição dos seus efeitos, seguido da avaliação dos resultados e da continuidade das ações, as metodologias de ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes.

Partindo dos aportes teóricos apresentados sobre a pesquisa-ação, notamos que é necessário que o pesquisador construa um ambiente de parceria e colaboração com os participantes. Segundo Brandão (1999), a inserção do pesquisador no grupo requer paciência, tolerância e honestidade no processo de aproximação e intervenção. O pesquisador deve ser visto não como um intruso, mas como alguém que está disposto a realizar um estudo que poderá ser útil e relevante para todos os envolvidos.

3.5 ETAPAS DA PESQUISA

3.5.1 Projeto Piloto

A primeira etapa da nossa pesquisa, no primeiro semestre de 2015, foi iniciada pelos encontros semanais do grupo de pesquisa do prof. Dr. Tarcísio de Arantes Leite, em que discutimos as demandas e progressos do *Projeto Libras na Creche* até então, além dos projetos de pesquisa orientados pelo professor.

De forma concomitante aos encontros supracitados, apresentamos o nosso projeto de pesquisa às professoras dos grupos do Centro de Educação Infantil (CEI), envolvidas no *Projeto Libras na Creche* (Grupos 3/4B; 5B; 6B), a fim de nos familiarizarmos com o trabalho da escola e de cada grupo, visto que envolviam faixas etárias diferentes, com vistas a iniciarmos as reuniões quinzenais com as professoras, para planejamento das tarefas e realização em cada grupo.

Ademais, ocorreram reuniões semanais com a bolsista surda, participante do projeto de extensão e da pesquisa do mestrado, para que discutíssemos acerca das tarefas pedagógicas, a fim de que ela se ambientasse com os aspectos pedagógicos das tarefas e que manifestasse a sua visão em relação ao que estava sendo proposto desenvolver em sala de aula.

Nesta etapa, também iniciamos um projeto piloto nos grupos da escola. A intenção de desenvolvermos esse projeto foi para nos ambientarmos com os grupos, para posterior definição em qual deles realizaríamos a geração de dados da pesquisa. Desenvolvemos no total 9 (nove) tarefas no ano de 2015.1, como parte do projeto piloto, sendo 2 (duas) tarefas no grupo 3/4B; 4 (quatro) no grupo 5B e 3 (três) no grupo 6B.

Após esse período de tarefas desenvolvidas nos grupos, decidimos dar continuidade ao projeto piloto, somente no grupo 5B, no segundo semestre de 2015. A decisão em permanecermos em somente um grupo se deu em decorrência do fator tempo, visto que era inviável acompanharmos todas as tarefas e situações interativas nos grupos, por se tratar de uma pesquisa de mestrado, bem como pela disponibilidade, interesse, motivação e participação ativa da professora para com a pesquisa.

Nesse período em que prosseguimos com o projeto piloto no grupo 5B, seguimos as etapas de planejamento, desenvolvimento e avaliação das tarefas pedagógicas, além das videograções dos

encontros, diário de campo, questionários para a professora ouvinte e para a bolsista surda.

Abaixo, apresentamos três quadros sinóticos que representam as ações descritas no texto:

Quadro 3 – Ações realizadas vinculadas a primeira etapa - 2015.

Data/ Período	Motivo do encontro	Quantidade de encontros	Participantes
13/03 a 26/06	Reunião do grupo de pesquisa do prof. Dr. Tarcísio de Arantes Leite	14	Professor/Orientador, alunos orientandos, alunos bolsistas dos projetos de extensão
14/05/15	Apresentação do projeto de pesquisa às professoras dos grupos 3/4B; 5B; 6B	1	Professoras dos grupos 3/4B; 5B; 6B, bolsista do projeto Libras na Creche, orientandas do prof. Dr. Tarcísio de Arantes Leite
25/05; 28/05e 11/06	Reuniões quinzenais com os grupos 3/4B, 5B; 6B	3	Professoras dos grupos 3/4B; 5B; 6B, bolsista do projeto Libras na Creche e a pesquisadora Danielle
09/06 e16/06	Início do projeto piloto-Grupo 3/4B	2	Professora do grupo 3/4B, pesquisadora Danielle, bolsista do projeto Libras na Creche
28/05; 11/06; 18/06 e 25/06	Início do projeto piloto-Grupo 5B	4	Professora do grupo 5B, pesquisadora Danielle, bolsista do projeto Libras na Creche
11/06; 18/06 2e 25/06	Início do projeto piloto-Grupo 6B	3	Professora do grupo 6B, pesquisadora, bolsista do projeto Libras na Creche

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 4 – Reuniões desenvolvidas com a bolsista surda Fernanda - 2015.⁹

Data/ Período	Motivo do encontro	Quantidade de encontros	Participantes
11/05/2015	1ª Reunião de planejamento	1	Bolsista surda, pesquisadora Danielle (pesquisadora Anna Gil)
14/05/15	2ª Reunião de planejamento	1	Professoras dos grupos 3/4B; 5B; 6B, bolsista do projeto Libras na Creche, orientandas do prof. Dr. Tarcísio de Arantes Leite
25/05; 28/05 e 11/06	Reuniões quinzenais com os grupos 3/4B, 5B; 6B	3	Professoras dos grupos 3/4B; 5B; 6B, bolsista do projeto Libras na Creche e a pesquisadora
09/06 e 16/06	Início do projeto piloto-Grupo 3/4B	2	Professora do grupo 3/4B, pesquisadora, bolsista do projeto Libras na Creche
28/05; 11/06; 18/06 e 25/06	Início do projeto piloto-Grupo 5B	4	Professora do grupo 5B, pesquisadora, bolsista do projeto Libras na Creche
11/06; 18/06 2e 25/06	Início do projeto piloto-Grupo 6B	3	Professora do grupo 6B, pesquisadora, bolsista do projeto Libras na Creche

Fonte: Elaborado pela autora

⁹ Esta etapa da pesquisa foi acompanhada pela mestrandia em Linguística da UFSC Anna Gil, orientada pela professora Dra. Audrei Gesser, para gerar os dados da pesquisa intitulada “Aproximação etnográfica para descrever a comunicação intercultural entre a esfera surda e ouvinte em um espaço de ensino-aprendizagem particular.”, cujo objetivo é “Relatar as interações no diálogo intercultural entre a professora bolsista surda e, as professoras e crianças ouvintes aprendendo Libras como L2 na sala de aula” (2015-2016).

Quadro 5 – Ações realizadas vinculadas a primeira etapa- 2015.2

Projeto piloto no grupo 5B	
Reuniões para planejamento e avaliação	7 (sete)
Quantidade de encontros/meses	6 (seis) encontros Novembro e dezembro
Instrumentos para registro dos dados	Videogravação dos encontros, diário de campo, questionários

Fonte: Elaborado pela autora

3.5.2 Projeto para a geração dos dados da pesquisa

Por se tratar de um estudo inspirado nas peculiaridades da pesquisa-ação, as tarefas produzidas, antes de serem realizadas com as crianças, foram apresentadas para a bolsista surda e para a professora do grupo 4/5B do Centro de Educação Infantil (CEI), no primeiro semestre de 2016, nas reuniões que aconteciam semanalmente. Nesses encontros, havia a exposição da proposta das tarefas e também possíveis acréscimos e alterações nos planos, para que fossem incorporadas as contribuições das participantes.

As aulas foram filmadas, pois, acreditamos que este recurso, como afirma Loizos (2008, p.149), é um veículo que possibilita segurança e análise acurada da situação:

O vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola.

Além desta forma de registro, a pesquisadora durante a sua participação também pôde fazer observações, mais tarde transformadas em diário de campo. Semanalmente, foram disponibilizados questionários abertos para a professora do Centro de Educação Infantil (CEI), bem como a solicitação de *feedback* da bolsista sobre as tarefas,

além dos planos das tarefas pedagógicas, compartilhados também com ambas, acrescido das reuniões que ocorreram para avaliação das tarefas.

Esta fase da pesquisa visou gerar informações por parte das participantes, para que expressassem a sua opinião sobre as tarefas, as crianças e as interações realizadas com elas, se os objetivos das aulas foram alcançados, alterados, como e por quê.

Este estudo seguiu as seguintes etapas do ciclo sistemático da pesquisa-ação, a saber: planejamento das tarefas pedagógicas, reunião com a professora e com a bolsista do projeto, avaliação dos resultados, planejamento de novas ações/tarefas e análise dos dados gerados.

Para fins de demonstração e síntese das etapas da pesquisa-ação utilizadas nesta pesquisa, apresentamos o quadro abaixo:

Quadro 6 – Passos do ciclo da pesquisa adotados neste trabalho

ETAPA 1	Planejamento da tarefa pedagógica
ETAPA 2	Reunião com a professora do Centro de Educação Infantil (CEI) e com a bolsista do projeto, para dialogar sobre o plano de aula e modificá-lo, caso necessário.
ETAPA 3	Implementação da tarefa pedagógica
ETAPA 4	Reunião entre a pesquisadora, a professora e a bolsista do projeto para avaliar a tarefa desenvolvida.
ETAPA 5	Planejamento de novas ações/tarefas pedagógicas
ETAPA 6	Análise dos dados gerados nas tarefas propostas.
ETAPA 7	Entrevista com a professora e bolsista ao final do projeto ¹⁰

Fonte: Elaborado pela autora

Abaixo, expomos o ciclo sistemático dessa pesquisa que está em consonância com quadro exposto. Em cada ação exibida, fazemos relações e descrevemos cada etapa deste estudo.

¹⁰ Esta etapa foi inserida, após a qualificação do projeto de pesquisa do mestrado, por consideramos relevante e necessário realizarmos uma entrevista final com as participantes, para conhecermos as suas opiniões sobre os projetos de extensão e de pesquisa e suas respectivas participações.

Figura 2 – Etapas do ciclo da pesquisa-ação adotado neste estudo



Fonte: Elaborado pela autora

Na etapa “Planejar”, organizamos o ciclo que a pesquisa seguiria, definindo como as tarefas seriam produzidas, considerando as características das crianças e as possibilidades de metodologias de ensino de L2. Considerando que a bolsista surda estava em processo de formação superior (Letras-Libras – Licenciatura), decidimos no projeto piloto desenvolver reuniões prévias especificamente com ela semanalmente, em que planejamos como seriam as tarefas pedagógicas, a fim de que ela se ambientasse com os aspectos pedagógicos e que pudesse participar das reuniões com a professora do NDI.

A etapa “Dialogar” faz referência às reuniões com a bolsista surda e a professora do NDI, para discutirmos sobre a tarefa planejada e fazermos alterações, caso fosse necessário.

Já a etapa “Implementar” está relacionada à realização da tarefa proposta.

A fase intitulada “Avaliar” é composta pelas avaliações da professora e da bolsista, juntamente com a pesquisadora, sobre a tarefa realizada.

As duas últimas etapas, “Planejar novas ações” e “Analisar”, estão respectivamente associadas a novas ações voltadas para as tarefas pedagógicas que foram planejadas, com descrição, discussão e análise dos dados gerados.

A etapa 7, do Quadro 4, foi inserida, após a qualificação do projeto de pesquisa do mestrado, por consideramos relevante e necessário realizarmos uma entrevista final com as participantes, para conhecermos as suas opiniões sobre os projetos de extensão e de pesquisa e suas respectivas participações.

A seguir, apresentamos dois quadros sinóticos, o primeiro refere-se às tarefas pedagógicas, aos participantes, as datas e aos temas, que desenvolvemos durante o primeiro semestre de 2016, no grupo 4/5B.

Quadro 7 – Encontros com o grupo 4/5B realizados em 2016.1

Tarefas	Data	Tema	Participantes	Local
TAREFA 1	07/04/16	Apresentação pessoal da bolsista surda e da pesquisadora	Professora ouvinte, bolsista surda, pesquisadora, dois estagiários e onze crianças	Sala de aula
TAREFA 2	14/04/16	Contação da fábula “A lebre e a tartaruga.”	Professora ouvinte, bolsista surda, pesquisadora, dois estagiários e onze crianças	Sala de aula
TAREFA 3	28/04/16	Representação (<i>role play</i>) da fábula “A lebre e a tartaruga”	Professora ouvinte, bolsista surda, pesquisadora, dois estagiários e onze crianças	Parque da escola
TAREFA 4	06/05/16	Animais - História em Libras (<i>storytelling</i> -contação de	Professora ouvinte, bolsista surda, pesquisadora, dois estagiários e onze	Biblioteca da escola

		história +resposta física total)	crianças	
TAREFA 5	13/05/16	Representação (<i>role play</i>) da história	Professora ouvinte, bolsista surda, pesquisadora, dois estagiários e onze crianças	Bibliotec a da escola
TAREFA 6	20/05/16	Animais e suas ações- Classificadores	Professora ouvinte, bolsista surda, pesquisadora, dois estagiários e onze crianças	Bibliotec a da escola
TAREFA 7	03/06/16	Resposta física total + <i>role play</i> adaptação da música “A festa da bicharada”	Professora ouvinte, bolsista surda, pesquisadora, dois estagiários e onze crianças	Parque da escola
TAREFA 8	10/06/16	Representação em Libras dos animais e suas características	Professora ouvinte, bolsista surda, pesquisadora, dois estagiários e onze crianças	Sala de aula
TAREFA 9	17/10/16	Brincadeira do caça ao tesouro em Libras	Professora ouvinte, bolsista surda, pesquisadora, dois estagiários e onze crianças	Diferent es espaços da escola

Fonte: Elaborado pela autora

Para fins de análise, utilizaremos apenas os dados gerados em 2016.1, especificamente a segunda tarefa, parte do primeiro ciclo.

De um lado, pensamos que o foco de análise da pesquisa-ação deveria envolver a análise de um ou mais aspectos investigados de forma longitudinal, de modo a observarmos em que medida o processo de ensino de L2 foi aprimorado ao longo do tempo. Por outro lado, considerando a riqueza das situações de interação envolvendo as crianças, e a grande quantidade de dados gerados na pesquisa, optamos por utilizar como foco da análise uma dessas situações que nos pareceu particularmente rica para as questões abordadas no projeto. A partir do que observávamos neste encontro particular, articulamos dados relativos aos demais encontros de planejamento e avaliação, a partir de múltiplos registros (diários, questionários, videograções).

3.6 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Os participantes¹¹ dessa pesquisa envolveram as crianças ouvintes, alunas do NDI, especificamente as do grupo 4/5B¹²; uma acadêmica surda do Curso de Letras-Libras¹³, bolsista do Projeto de extensão *Libras e Infância*; a professora responsável pelo grupo 4/5B; e a pesquisadora (mestranda em linguística pela UFSC, autora deste trabalho). Todas contribuíram para o planejamento e realização das tarefas pedagógicas, que foram produzidas inicialmente pela pesquisadora e desenvolvidas pela bolsista surda.

3.6.1 Crianças (grupo 4/5B)

O grupo 4/5B matutino era composto por doze crianças, sendo 7 (sete) meninas e (5) cinco meninos, na faixa etária de três anos – que logo farão quatro –, e crianças com quatro anos – que logo farão cinco.

¹¹ Os nomes dos participantes desta pesquisa são fictícios. Esta ação será discutida em maiores detalhes na seção sobre ética e seus respectivos termos de consentimento e assentimento.

¹² Grupo 4/5B: crianças de três a quatro anos.

¹³ O Curso de Letras-Libras (Licenciatura e Bacharelado) é uma proposição para atender às demandas de inclusão da Libras na sociedade por meio da formação de professores e tradutores-intérpretes de Libras.

Destas, dez são crianças oriundas da comunidade em geral que ingressaram na escola por meio de sorteio.

Como prática da escola, todos os grupos do Centro de Educação Infantil buscam uma identidade para o grupo através da escolha de um nome que os represente durante o ano letivo. O grupo 4/5B, por meio de um processo eleitoral entre os alunos, selecionou o nome *Estrela*.

Ao apresentar o seu grupo de alunos, a professora tece as seguintes considerações:

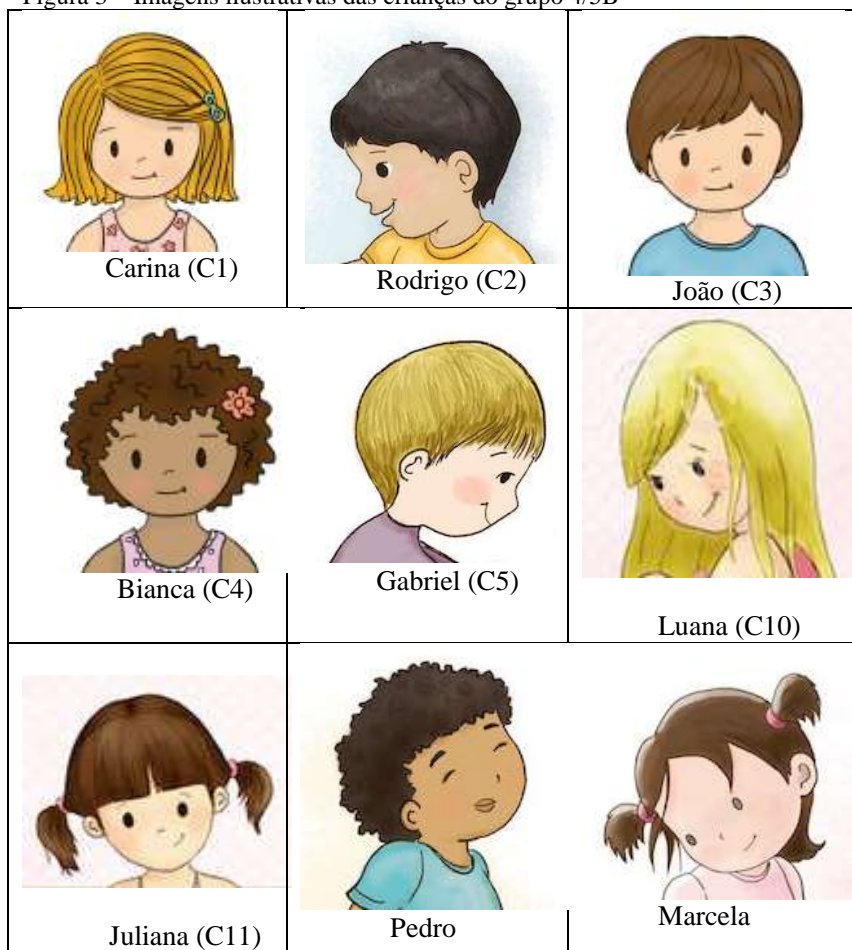
A maioria das crianças são oriundas da comunidade em geral que ingressaram na por meio de sorteio, sendo que apenas duas delas moram mais distante, uma no bairro Carianos e outra no Rio Tavares. Todas as outras moram próximas a escola. Esta faixa etária promove um ambiente bastante rico em interações. Desde o primeiro dia é visível às tensões e interações travadas, por meio dos conflitos ou por meio das situações de brincadeiras. Nestas situações, em especial nas de brincadeiras, vemos os mais velhos ensinando os mais novos, isto como forma para poderem brincar juntos. Nas brincadeiras percebemos alguns que preferem brincadeiras onde os objetos determinam as ações, como os carrinhos com pistas, blocos coloridos, jogos de encaixe e outros onde as brincadeiras de papéis sociais estão também presentes. Há os que fazem comidinhas e saem servindo para todos na sala e os médicos querem cuidar das bonecas e adultos da sala. Desta forma a presença da representação de papéis sociais vividos em nossa sociedade aparece nas brincadeiras em sala e os levam a fazerem coisas além do que fariam, promovendo aprendizagens e auxiliando na ampliação do seu desenvolvimento. A imitação tem um papel fundamental neste processo. Imitar não significa simplesmente repetir algo. Ao imitar a criança coloca sempre algo novo, pois integra o que vê e o que já agregou em seu desenvolvimento e conhecimento e isto proporciona algo novo. Envolvem-se muito nas atividades com música e dança, talvez porque elas proporcionam movimento. Os menores têm mais dificuldade em perceber o outro e reconhecê-lo também como

alguém de direitos. Seu “eu” ainda é muito forte e prepondera nas situações, contudo, conseguem organizar brincadeiras e brincarem juntos. Alguns mais que outros demonstram interesse e atenção para os momentos onde a escrita e as histórias estão presentes e fazem um esforço para ler o que apresentamos, como desenhos ou imagens. Desta forma percebe-se o quanto estes já estão em outro processo de aprendizagens e interesses por isto o conhecimento para além de si chama sua atenção. Vivem um momento onde a imaginação e o real, se confundem e ao mesmo tempo em que brincam e gostam de fantasiar ainda não fazem uma distinção entre este real e o imaginário. Algumas vezes, precisamos mediar para que não chorem de medo. Envolvem-se muito em todas as atividades que propomos, embora de maneira diferente. Há os que param e prestam atenção minuciosa e querem saber mais e os que não param muito perto da gente, mas também ao seu modo estão prestando atenção. Neste período, várias situações já foram propostas e fomos tentando ao mesmo tempo criar uma identidade para o grupo, identidade esta que somente torna-se possível após um mínimo conhecimento das pessoas envolvidas. Desde os primeiros dias fomos falando que precisávamos dar um nome para nosso grupo e, após um processo eleitoral nosso grupo passou a chamar-se de Grupo ESTRELA. (SIC Professora do Centro de Educação Infantil-CEI)

Apresentamos a seguir, imagens ilustrativas que representam as crianças do grupo 4/5B, bem como os pseudônimos e a numeração das crianças que participaram das interações da tarefa selecionada para esta pesquisa¹⁴.

¹⁴ As ilustrações são da artista Lu Azevedo especializada em representar a infância. A artista desenvolve desenhos para cartões, adesivos, quadros, entre outros. Ela criou a *LaleliloluStudios* ilustrações lúdicas. As imagens estão disponíveis no site: <http://www.lalelilolustudios.com/pt-br/> A ilustradora autoriza o uso das ilustrações sem fins comerciais desde que citada a fonte de forma adequada. Vide poste “Compartilhe com amor”. Para fins de representação dos participantes da pesquisa, selecionamos alguns dos

Figura 3 – Imagens ilustrativas das crianças do grupo 4/5B



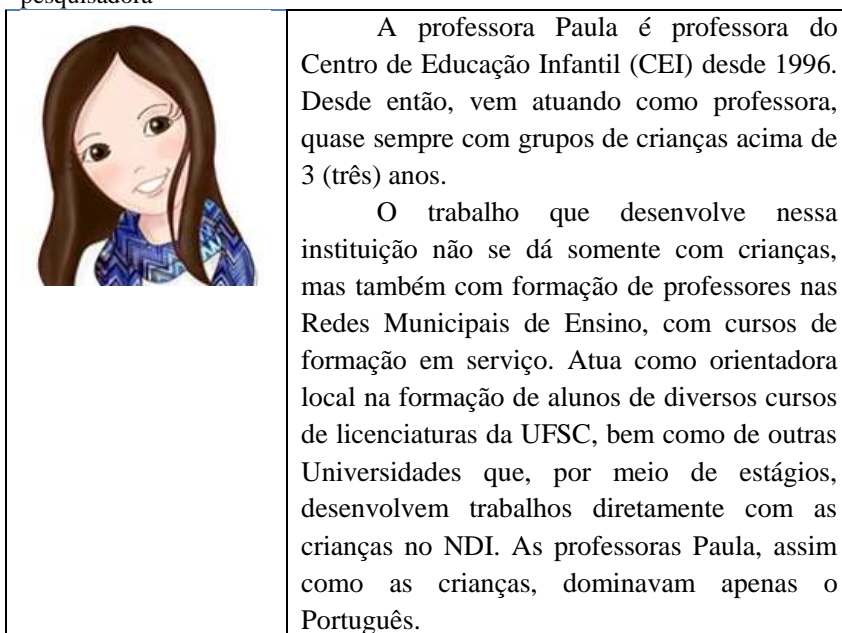
personagens ilustrados por Lu Azevedo e recortamos o rosto. Os nomes dos participantes são fictícios e as características físicas das ilustrações não representam, necessariamente, as dos sujeitos reais.





3.6.2 Adultos

Os adultos participantes do projeto envolveram a professora de educação infantil, a bolsista do curso de Letras-Libras e a pesquisadora, e nos momentos de encontros com as crianças essas participantes eram acompanhadas por 2 (dois) estagiários da UFSC.

Figura 4 – Imagens ilustrativas da professora, da bolsista de Libras e da pesquisadora



	<p>A bolsista Fernanda foi participante do projeto <i>Libras na creche</i> desde 2013 e dessa pesquisa desde 2015. Aprendeu Libras aos quinze anos de idade, mas antes, com quatorze fez cirurgia de implante coclear.</p> <p>Ela foi aluna do Curso de Licenciatura Letras-Libras presencial, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pois, graduou-se em dezembro de 2016, e sua primeira experiência com o ensino de Libras ocorreu no 3º ano do ensino médio, em um curso de Libras para adultos. Fernanda dominava apenas a Libras, sendo hábil em certo nível na oralização, mas optando por não se comunicar dessa maneira neste contexto.</p>
	<p>Danielle, pesquisadora desta pesquisa, possui graduação em Letras, com habilitação em Língua Inglesa. É aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC. É intérprete de Libras/Português no Centro de Ensino e Apoio à Pessoa Surda (CAS/MA) e também professora de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA.</p>

3.7 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Na visão de Dessen e Borges (1998), a utilização de mais de um recurso possibilita o desenvolvimento de pesquisas estruturadas, uma geração de dados mais abrangente, podendo facilitar a compreensão do fenômeno estudado pela riqueza de informações adquiridas.

Como a pesquisa qualitativa considera a participação do sujeito como um dos seus elementos relevantes para o fazer científico, apoiando-se em técnicas e métodos *sui generis* que ressaltam as implicações do sujeito participante e as informações que fornecem, fazemos uso de recursos voltados para o sujeito participante e para o

pesquisador através de questionários, diário de campo e videogravação das aulas.

3.7.1 Questionários

Para aprofundar a compreensão sobre o ponto de vista da professora Paula e da bolsista Fernanda sobre as tarefas realizadas e sobre o desenvolvimento das crianças, no que diz respeito à interação e à motivação, elaboramos um roteiro de perguntas sobre a atividade 2¹⁵.

Os questionários foram compostos de perguntas contextualizadas com o tema da tarefa trabalhada e nele incluímos um item intitulado “outras informações”, para que a professora Paula e Fernanda descrevessem o que elas consideraram pertinente informar e o que não foi possível dizer nas respostas dos questionamentos anteriores.

As respostas dadas nos questionários nos ajudaram nas discussões dos dados das tarefas de cunho lúdico apresentadas e a compreender as ações das participantes referentes às atitudes, intervenções, às alterações e aos acréscimos na execução das tarefas.

3.7.2 Diário de campo

No final do mês de abril e nos meses de maio e junho de 2016, após a realização das tarefas no grupo 4/5B, fizemos anotações sobre o desenvolvimento das tarefas, que foram utilizadas e incluídas na análise e discussão dos dados, quando necessário.

Durante esses dois meses, foram realizados nove encontros, todos com uma média de duração de 35 a 50 minutos. Nesses dois meses, mantive um diário, no qual anotei informações relevantes para a pesquisa: a compreensão das crianças a respeito do que ocorreu na tarefa, a participação e o engajamento das crianças, se a atividade pareceu significativa e divertida para as crianças, como a Fernanda a conduziu e como foi a interação com as crianças, a participação e a intervenção da professora Paula, os bolsistas presentes na sala, o local onde ocorreu, os recursos e materiais utilizados.

¹⁵ Apêndice G

3.7.3 Videogravação

Retomando os objetivos deste estudo, seu propósito principal é proporcionar a vivência do ensino da Libras para crianças ouvintes, por meio de atividades lúdicas. Para isso, dentre os já citados, a videogravação foi o instrumento de geração de dados que utilizamos para registrar as tarefas pedagógicas em Libras.

Com a videogravação, foi possível repetir as imagens registradas quantas vezes fossem necessárias, o que nos permitiu acessar detalhes da interação, aspectos do que foi ensinado e aprendido, perceber o cenário, o ambiente de pesquisa e observar pontos que nem sempre eram percebidos no encontro.

A filmagem nos ofereceu um detalhamento das interações verbais e não verbais, das características e das particularidades do objeto de estudo, possibilitando editar e selecionar aquelas que melhor contribuíssem aos objetivos e critérios analíticos estabelecidos na pesquisa (LOIZOS, 2002).

3.8 PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO DOS DADOS

Desenvolvemos a transcrição e a tradução/transcrição dos vídeos, como também a leitura dos diários e planejamentos. Para este processo, utilizamos alguns softwares que descreveremos a seguir.

3.8.1 Transcrições dos dados

A transcrição dos dados da pesquisa é de grande complexidade, principalmente quando ela envolve mais de uma língua, neste caso, a Libras e a Língua Portuguesa, presentes nas interações das tarefas pedagógicas deste estudo.

Em relação às pesquisas que envolvem as línguas de sinais, encontrar um sistema de transcrição que contemple suas propriedades é bastante complexo, embora as línguas já tenham conquistado visibilidade, principalmente nos estudos linguísticos, porém,

[...] a questão da transcrição de dados de línguas sinalizadas é particularmente complexa, na medida em que essas línguas não contam com um sistema de escrita largamente aceito que possa servir de base para sua transcrição. Por isso, há

diferentes propostas de representação das línguas de sinais. (McCLEARY; VIOTTI, 2005, p. 24)

Apesar da ausência de uma escrita consolidada, o avanço tecnológico tem trazido mudanças para os processos de transcrição de dados das línguas de sinais, ao propiciarem uma melhor descrição e ao considerarem as particularidades das línguas de sinais.

Para a transcrição, selecionamos o software *EUDICO Language Annotator* (ELAN), um programa que está sendo amplamente utilizado pelos pesquisadores brasileiros e por ter sido projetado para análise de línguas, com destaque para as línguas de sinais e gestos, permitindo ao pesquisador que ele reveja as videogravações, em diferentes velocidades e diversas vezes, facilitando a anotação dos dados gerados (McCLEARY; VIOTTI, 2007). O ELAN foi utilizado para transcrição dos dados relativos aos encontros para o desenvolvimento das tarefas pedagógicas com as crianças.

3.8.1.1 Transcrições das falas nas interações da tarefa com uso do software ELAN

O software ELAN é uma ferramenta de transcrição e anotação que viabiliza ao pesquisador criar, editar, visualizar e buscar anotações por meio dos dados de áudio e vídeo (McCLEARY; VIOTTI 2007). Foi desenvolvido por Max Planck, do Institute for Psycholinguistics, na Holanda, oferecendo uma base tecnológica para anotação e verificação de dados de vídeo e/ou áudio, com a finalidade de análise e de registro desses dados.

De acordo com Leite (2008), existem várias razões que justificam o uso desse programa em pesquisas, dentre as citadas pelo autor e que são pertinentes nesta pesquisa, destacamos:

- i) a compatibilidade com PCs; ii) a sua distribuição gratuita na internet; iii) a sua crescente utilização em pesquisas em diversas línguas do mundo; iv) o fato de ter sido projetado para viabilizar uma transcrição mais eficiente das LSs; v) as atualizações contínuas e a abertura dos desenvolvedores do programa a sugestões e dúvidas dos usuários; e vi) funcionalidades específicas tal como a sincronização do vídeo com as transcrições, um complexo sistemas de buscas e

a capacidade de operar com até quatro câmeras simultaneamente. (LEITE, 2008, p. 142) ¹⁶

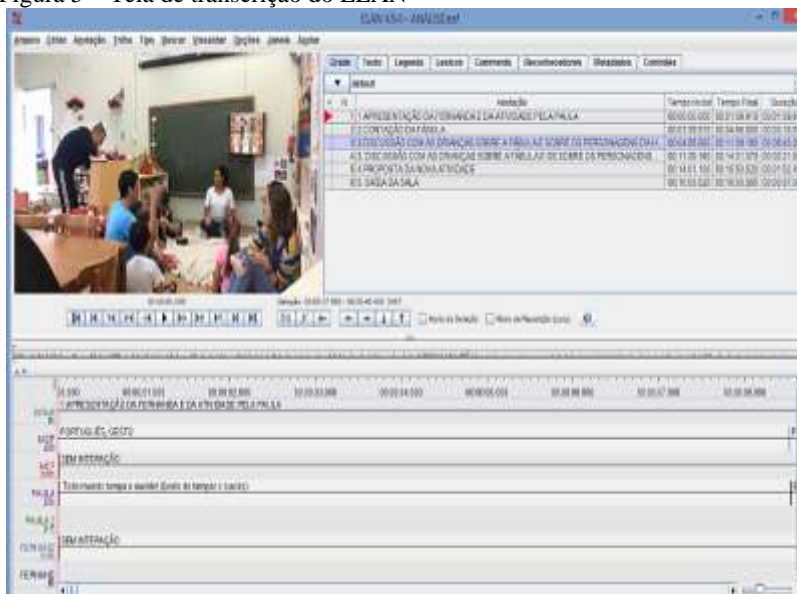
Como a pesquisadora deste estudo tinha pouca habilidade e conhecimento sobre como operacionalizar o ELAN, foi necessário destinar um tempo significativo da pesquisa para aprender a lidar com as ferramentas do programa específicas para esta pesquisa.

O programa ELAN permite ao usuário a criação de trilhas, quantas forem necessárias, levando em consideração a necessidade do pesquisador e nelas pode fazer anotações sincronizadas com os pontos do vídeo que elas representam.

Nessa pesquisa, as transcrições dos dados foram realizadas no programa ELAN na sua versão 4.9.4, e as anotações foram feitas diretamente no editor do formato do programa. As trilhas no ELAN se localizam na parte inferior à esquerda da tela, e caso seja necessário, elas podem ser alteradas, durante a realização da pesquisa.

Abaixo, a tela de transcrição do ELAN, produzida nesta pesquisa.

Figura 5 – Tela de transcrição do ELAN



¹⁶ O programa está disponível gratuitamente para download no site <<http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>>

Com o propósito de desenvolvermos a transcrição e análise nesta pesquisa, consideramos relevante criar quatorze trilhas, que correspondessem as necessidades e interesses essenciais deste estudo, sendo os títulos de algumas trilhas abreviados na tela do ELAN: 1) Segmentação; 2) Modos de comunicação da professora Paula; 3) Modos de comunicação da Fernanda; 4) Paula; 5) Fernanda; 6) Fernanda 2; 7) Crianças; 8) Criança 1; 9) Criança 2; 10) Criança 3; 11) Criança 4; 12) Criança 5; 13) Criança 10; 14) Criança 11.

Embora o grupo 4/5B fosse composto de 12 crianças, na transcrição dos dados, criamos as trilhas somente para aquelas que contribuíram com turnos nas interações, sendo a numeração atribuída de acordo com os nomes fictícios que concedemos para cada criança.

Abaixo, apresentamos as trilhas construídas com as suas respectivas especificações e, em seguida, discutiremos cada uma delas em maiores detalhes.

Quadro 8 – Especificações e características gerais das trilhas

Título da trilha	Descrição
Segmentação	Segmentação do episódio de realização da tarefa em sessões
Modos de comunicação da professora Paula	Registro das falas de acordo com a modalidade comunicativa: bimodalismo, gesto, Libras e Língua Portuguesa
Modos de comunicação da Fernanda	Registro das falas de acordo com a modalidade comunicativa: bimodalismo, gestos e Libras
Paula	Registro da fala em Língua Portuguesa
Fernanda	Registro da fala em Libras, com base no Manual de Transcrição do Corpus Libras, versão 2015
Crianças C1, C2, C3, C4, C5, C10, C11	Registro das falas das crianças em Língua Portuguesa, Libras e bimodalismo

A trilha intitulada *Segmentação* foi criada para dividir todo o encontro com as crianças em suas sessões constituintes, sendo intituladas conforme a ordem de acontecimentos, a saber: (1)

Apresentação da Fernanda e da tarefa pedagógica pela professora Paula; (2) Contação da fábula em Libras; (3) Discussão com as crianças sobre a fábula e seus personagens; (4) Proposta da nova tarefa pedagógica; (5) Saída da sala.

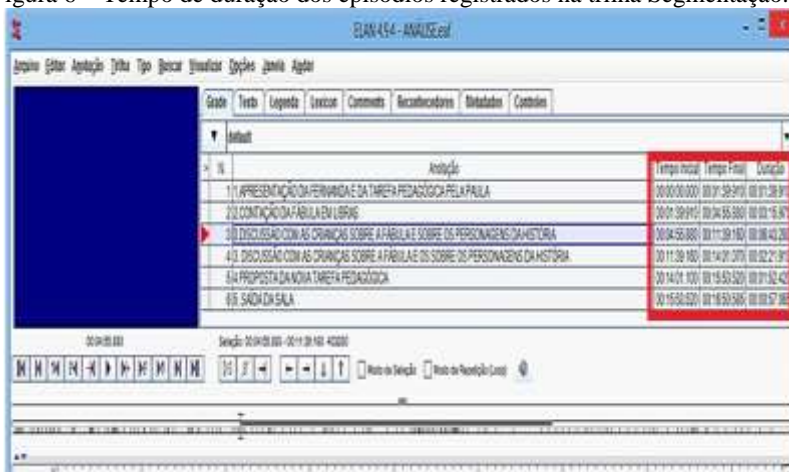
Esse trabalho de segmentação por si só já é uma tarefa analítica, pois precisamos identificar quais são os índices observáveis que permitem dividir o encontro nessas partes. Assim, para essa divisão, identificamos diversos elementos, que nos pontos de fronteira entre sessões se recombinaram de diferentes maneiras tais como: pausas mais longas, mudança em de quem está com a palavra, marcadores discursivos; que revelaram a estrutura de participação dos falantes, auxiliando-nos como critérios para dividirmos o encontro em partes.

Essa divisão dos episódios, marcando seu tempo final e inicial no ELAN, auxiliou na organização das trilhas posteriores, dentro de cada situação interativa, bem como a compreender o contexto mais amplo, dentro do qual cada turno dos participantes ganha sentido.

O encontro para a realização da tarefa produziu uma situação comunicacional que favoreceu a emergência de interlíngua ou registros simplificados, isto é, registros que são usados quando precisamos e “quando existe uma barreira de comunicação, porque os dois interlocutores não sabem a mesma língua, ou não sabem a língua no mesmo nível de proficiência” (MCCLEARY; VIOTTI, 2007, p. 20), pois, conforme tratamos na seção perfil dos participantes, Fernanda dominava apenas a Libras, embora tendo certa habilidade na oralização, mas escolheu não se comunicar dessa maneira neste contexto, a professora Paula e as crianças dominavam apenas o Português, e apenas a pesquisadora dominava ambas as línguas.

Em seguida, apresentamos a tela do ELAN, com o controle do tempo inicial e final da trilha *Segmentação*, bem como o seu período total de duração.

Figura 6 – Tempo de duração dos episódios registrados na trilha Segmentação.



Análise	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1.1 APRESENTAÇÃO DA FERNANDA E DA TAREFA PEDAGÓGICA PELA PAULA	00:00:00.000	00:01:58.910	00:01:58.910
2.2 CONTINUAÇÃO DA FÁBULA EM LIBRAS	00:01:58.910	00:04:55.880	00:02:56.970
3.3 DISCUSSÃO COM AS CRIANÇAS SOBRE A FÁBULA E SOBRE OS PERSONAGENS DA HISTÓRIA	00:04:55.880	00:11:39.180	00:06:43.300
4.3 DISCUSSÃO COM AS CRIANÇAS SOBRE A FÁBULA E OS SOBRE OS PERSONAGENS DA HISTÓRIA	00:11:39.180	00:14:01.300	00:02:22.120
5.4 PROPOSTA DA NOVA TAREFA PEDAGÓGICA	00:14:01.300	00:15:53.520	00:01:52.220
6.5 SAÍDA DA SALA	00:15:53.520	00:16:53.540	00:01:00.020

Em relação às trilhas *Modos de comunicação* da professora Paula e da Fernanda, ambas foram constituídas por um repertório que trouxe as modalidades de comunicação que emergiram no decorrer da transcrição, a saber: bimodalismo, gestos, Libras e Língua Portuguesa. O registro dessas modalidades nos ajudou a perceber quais delas mais predominaram nas interações, ampliando as possibilidades de interface com as categorias de análise desta pesquisa.

Definir bimodalismo e gestos é uma questão complexa, e nesta pesquisa, elucidamos, *grossa modo*, categorizando como bimodalismo quaisquer ocorrências em que um sinal da Libras é produzido de forma concomitante com o Português, e os gestos como o uso comunicativo das mãos/braços envolvendo gestos que não constituem sinais convencionais da Libras (GOLDFELD, 2002; KENDON, 2004; LEITE, 2008).

Quanto à Libras, entendemos como a língua que constitui a interação social, cultural e política da comunidade surda brasileira. Nela, os discursos são produzidos e marcados pelas características visual-gestual, diferente da Língua Portuguesa, que é marcada pela modalidade oral-auditiva. Além disso, o encontro para a realização da tarefa produziu uma situação comunicacional que favorecia a emergência de interlíngua ou registros simplificados (MCCLEARY; VIOTTI, 2007), pois, como já mencionado, a bolsista Fernanda dominava apenas a Libras (sendo hábil em certo nível na oralização, mas optando por não se comunicar dessa maneira neste contexto), a professora e as crianças

dominavam apenas o Português, e apenas a pesquisadora dominava ambas as línguas.

As trilhas posteriores, denominadas de Paula, Fernanda, Crianças; C1, C2, C3, C4, C5, C10, C11, são compostas pelas falas dos participantes, presentes nas interações da tarefa pedagógica, selecionada para ser transcrita e analisada. Dentre as trilhas mencionadas, destacamos as que registram as falas da professora Paula e a Fernanda, como as principais, já que a partir delas emergiram as categorias de análise deste estudo.

3.8.1.2 Tradução/transcrição dos dados sem uso do ELAN

a) Resposta da professora Paula à entrevista final (transcrição)

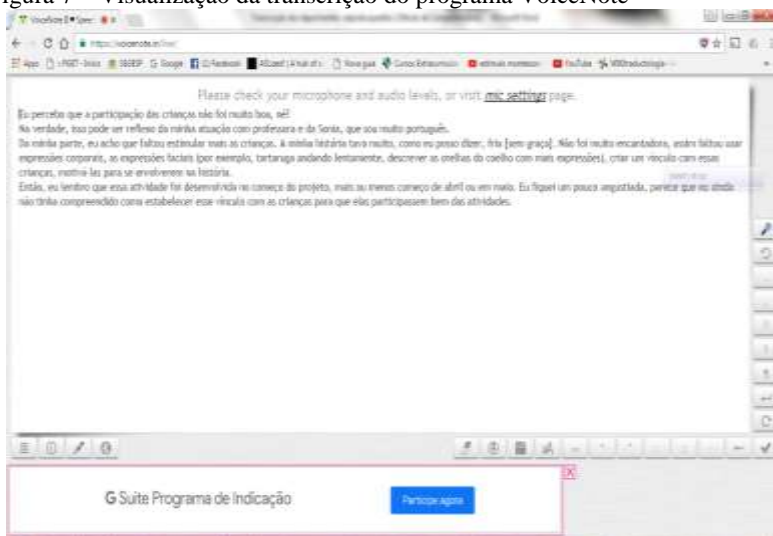
Para a transcrição do áudio gerado da entrevista final com a professora Paula, utilizamos como procedimento ouvir o áudio e digitar em português escrito, tanto as perguntas feitas a ela quanto as suas respectivas respostas.

b) Fernanda (tradução)

A entrevista com Fernanda foi desenvolvida em Libras, gerando um vídeo sem áudio. O registro desse depoimento em nosso trabalho será desenvolvido em português escrito como dados de análise.

Como os vídeos eram longos e o processo de visualização do vídeo e sua tradução digitando no computador demandaria muito tempo, utilizamos o programa VoiceNote. Este é um programa gratuito disponibilizado em uma plataforma de reconhecimento de voz pelo Google.

Figura 7 – Visualização da transcrição do programa VoiceNote



Para a realização da tradução, primeiramente, assistimos ao vídeo várias vezes, buscando compreender o depoimento da Fernanda, levantando as expressões e termos específicos, bem como sua possível expressão em português oral. Logo em seguida, com o programa VoiceNote aberto, acompanhávamos o vídeo e fazíamos a interpretação simultânea. Assim, a interpretação simultânea era registrada em português escrito no programa. Este texto era copiado e ajustado conforme o tom da expressão manifestado na resposta. Sendo evidente o processo de tradução e construção de sentido. Para fechar a tradução, procuramos uma segunda visão do texto traduzido, para a possibilidade de discussão e como uma revisão da tradução desenvolvida¹⁷.

¹⁷ Nesta etapa, a discussão em conjunto sobre o depoimento em Libras e a revisão da tradução foi desenvolvida com a professora da UFSC Dra. Neiva de Aquino Albres, da área de tradução e interpretação e Libras/Português. Agradecemos à professora pela disponibilidade em colaborar com esta pesquisa.

3.8.1.3 Comitê de ética

O projeto foi desenhado respeitando os preceitos éticos. Após os encontros e diálogos, mostramos o projeto de pesquisa à coordenação do NDI, para requerermos autorização para o projeto e o seu desenvolvimento na escola, para posterior submissão ao Comitê de Ética da UFSC.

O projeto foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC pelo parecer número 1.356.886¹⁸, e todos os sujeitos envolvidos (e seus responsáveis) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o termo de assentimento foi apresentado de forma interativa com as crianças.

1. Assim, produzimos quatro termos, apresentados a seguir:
2. TCLE / Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para a professora Paula¹⁹.
3. TCLE / Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para Fernanda²⁰.
4. TCLE / Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para pais (responsáveis) das crianças do grupo 4/5B²¹.
5. TALE / Termos de Assentimento Livre e Esclarecido para as crianças em formato HQ²²

¹⁸ Anexo A

¹⁹ Apêndice A

²⁰ Apêndice B

²¹ Apêndice C

²² Apêndice D

4. ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

4.1 INTRODUÇÃO

A pesquisa-ação é uma abordagem de pesquisa voltada para a busca de soluções a partir de problemas identificados em diferentes campos de pesquisa. No caso desta pesquisa, esse “problema” envolvia a questão de como introduzir a Libras como L2 para crianças ouvintes em uma instituição regular de educação infantil, de modo a familiarizá-las com a Libras e com as pessoas surdas. Tendo em vista nossa experiência rudimentar nessa área, essa pesquisa tem um caráter exploratório.

Como foco de análise deste trabalho, esperávamos inicialmente fazer um levantamento ao longo de todos os registros dos ciclos de atividades desenvolvidos, entre os anos de 2015 e 2016, em busca dos aspectos que, semanalmente, eram avaliados pelos participantes como favoráveis ou desfavoráveis à meta de familiarizar as crianças com a Libras, à qual a pesquisa se propunha. Contudo, terminada a experiência de campo, alguns aspectos sobre as relações entre os participantes e sobre o modo como a Libras era abordada nos encontros de realização das atividades estavam bastante salientes. Ao revisar os inúmeros registros em vídeo que fizeram parte da pesquisa, acabamos optando por selecionar apenas um deles como base para um estudo mais minucioso, por considerarmos que a análise interacional de um encontro com as crianças nos ofereceria evidências mais concretas para as questões que chamavam a nossa atenção.

A primeira questão que nos interessava dizia respeito aos papéis dos participantes no encontro interacional, que neste caso envolvia uma *professora ouvinte*, uma *bolsista surda* e uma *pesquisadora*, atuando nos encontros como *intérprete* Libras-Português. A segunda questão, que não deixa de estar relacionada à primeira, diz respeito às concepções que trazemos acerca da surdez, da Libras, do processo de interpretação Libras-Português e do processo de ensino/aprendizagem no contexto da educação formal de modo geral.

Esse recorte empírico para a análise, isto é, a opção de nos concentrarmos em um único episódio em vídeo para a exploração desses temas, justifica-se também pelo fato de que o projeto gerou uma base de dados grande demais para que pudesse ser inteiramente explorada no escopo de um mestrado. A análise da interação social é uma atividade que requer um grande investimento de tempo para o processamento e manipulação do registro em vídeo, transcrição dos dados, análise e

preparação das apresentações. Desse modo, os demais dados do projeto poderão ser futuramente retomados se quisermos obter uma visão mais global do processo como um todo.

Devido ao papel central que estamos conferindo à análise de um dos encontros com as crianças, a reflexão teórica do capítulo gira em torno deste encontro. Começamos na seção 5.2.1., fazendo uma breve revisão da atividade que precedeu a tarefa “A lebre e a tartaruga”, de modo a contextualizar ao leitor como chegamos à proposta dessa tarefa no contexto cíclico da pesquisa-ação. Em seguida, na seção 5.2.2., apresentamos o planejamento da tarefa tal como ele foi pensado a partir de reuniões entre a pesquisadora e as colaboradoras da pesquisa, apresentando os aspectos que julgamos relevantes serem considerados para a atividade com as crianças e justificando os motivos das decisões tomadas. Na seção 5.2.3., então, focamos em uma análise descritiva sobre as características situacionais do encontro com as crianças em que a atividade “A lebre e a tartaruga” foi realizada

A partir das análises feitas nessas três primeiras seções, produzimos uma reflexão teórica buscando identificar fatores socioculturais e situacionais que, em nosso entendimento, podem dificultar ou facilitar a construção de um ambiente inclusivo.

4.2 A TAREFA “A LEBRE E A TARTARUGA”

4.2.1 O que precede a tarefa “*A lebre e a tartaruga*”

Antes de apresentarmos a tarefa “*A lebre e a tartaruga*”, pertencente ao nosso segundo encontro do ciclo de atividades desenvolvidas em 2016.1, descrevemos brevemente a tarefa que a precedeu, bem como a avaliação que fizemos dessa atividade.

Na reunião de planejamento da primeira tarefa, consideramos pertinente abordar o tema “alimentação”, já que esse tema estava sendo trabalhado com as crianças do grupo e queríamos desenvolver as tarefas de Libras em consonância com o que grupo estava vivenciando – o segundo objetivo específico deste projeto.

Nesta primeira atividade, planejamos também apresentar as duas participantes que estariam semanalmente com o grupo 4/5B – eu, enquanto pesquisadora e intérprete e a bolsista surda – para abordarmos, em forma de roda de conversa, como foi a infância da Fernanda, com foco sobre o tema da Libras enquanto sua primeira língua.

A necessidade e a importância de fazer essa apresentação no primeiro encontro são oriundas da avaliação sobre a atividade realizada

com outro grupo de crianças no ano anterior. Nessa experiência, percebemos situações de dúvidas e curiosidades das crianças sobre a maneira da bolsista surda se comunicar, pois elas não compreendiam porque Fernanda fazia uso de uma língua diferente do Português. Assim, em nossa apresentação pessoal, Fernanda falou da sua infância, explicando que ela e eu falávamos línguas diferentes, isto é, que ela era uma falante da Libras, enquanto eu, do Português.

No desenvolvimento do tema “alimentação”, Fernanda utilizou uma caixa que continha os alimentos em forma de brinquedos plásticos, tal como alface, cenoura e milho. Ao retirá-los, Fernanda mostrou para as crianças o que ela tinha em mãos e, em seguida, descrevia em Libras situações de plantio desses alimentos, concluindo com o sinal do respectivo alimento.

Fotografia 1 – Fernanda apresentando os objetos



Avaliamos esse primeiro encontro como positivo no que concerne à recepção das crianças à pesquisadora e à Fernanda. Notamos que as crianças estavam curiosas para saber como Fernanda se comunicava e o que iríamos apresentar, já que levamos como recurso uma caixa com objetos.

Quanto à professora Paula, ela afirmou que não teve grandes dificuldades nessa primeira atividade e se sentiu mais segura e com mais tranquilidade para participar devido à atuação da pesquisadora como intérprete. De maneira semelhante, Fernanda destacou a presença da intérprete como um aspecto que contribuiu para a sua segurança e

pontuou como positivo esse primeiro encontro, julgando que havia conseguido interagir com as crianças. A opção pela inserção da interpretação Libras-Português nos encontros ocorreu em 2016.1, em virtude da dificuldade de compreensão mútua entre a professora Paula e Fernanda durante as atividades desenvolvidas no projeto piloto em 2015.2.

A partir da avaliação desta primeira tarefa, decidimos planejar a segunda tarefa explorando a fábula “*A lebre e a tartaruga*”. Como o grupo estava tratando do tema “alimentação” e nas rodas de conversa com as crianças o assunto “animais” foi abordado diversas vezes pela professora Paula, consideramos oportuno e interessante produzir uma tarefa com base na contação de uma história em Libras que envolvesse animais.

4.2.2 Planejamento da tarefa

Dando prosseguimento à proposta da pesquisa de explorar ideias das metodologias de ensino de L2 nas atividades com as crianças, a tarefa “*A lebre e a tartaruga*” foi em parte inspirada na técnica *Role play*. De modo geral, a proposta da atividade consistia em contar a fábula em Libras para as crianças – depois que elas já conhecessem a história em Português – e, em seguida, verificar personagens ou eventos em Libras que elas conseguiriam reconhecer. Logo depois, faríamos uma atividade manual de produção de animais em argila e, ao final, um *role play*, em que as crianças pudessem encenar a história e exercitar os sinais que aprenderam e a sua expressividade corporal.

Para certificar que as crianças conheceriam a fábula, um primeiro ponto inserido no planejamento da segunda tarefa foi a contação da fábula em Português pela professora Paula. De fato, a professora narrou a fábula para as crianças alguns dias antes de nosso encontro, garantindo assim que elas estariam mais familiarizadas com o conteúdo e o contexto da fábula. Definimos essa ação ao nos lembrarmos da experiência com as crianças no ciclo de atividades anterior. Na ocasião, contamos essa mesma fábula em Libras para outro grupo de crianças, mas sentimos que ocorreu pouca participação das crianças e que a compreensão foi difícil.

Outro ponto adicionado ao plano consistiu na divisão da realização da tarefa em dois momentos, pois avaliamos que não seria viável, em virtude do tempo, realizar tudo o que estávamos propondo num único encontro. Assim, os objetivos estabelecidos para a segunda tarefa foram organizados da seguinte maneira: no primeiro encontro,

trabalharíamos a compreensão da fábula, do contexto e dos sinais, bem como a produção dos animais com a argila; já no segundo, realizaríamos a brincadeira de papéis, levando em conta a atuação de cada animal na história apresentada por Fernanda, mas sem impedir a criança de representar os personagens a sua própria maneira. A análise do encontro que vamos apresentar em seguida envolveu a primeira etapa da tarefa, particularmente o momento de contação da história e de verificação da compreensão das crianças.

Em nosso planejamento da tarefa, discutimos também a importância de adaptar a fábula para a Libras considerando-se o público-alvo específico, de aprendizes iniciantes na Libras. Assim, definimos um vocabulário básico de sinais que julgamos mais centrais para serem incluídos na história, além de algumas expressões faciais e corporais. Os sinais foram: LEBRE, TARTARUGA (e os classificadores²³ e demais recursos corporais usados para expressar o modo como esses animais se comportam na história), além dos sinais COMPETIR, VENCER, PERDER, DEMORAR, RÁPIDO. Assim, buscamos introduzir o mínimo de itens lexicais da Libras na história e valorizar a expressividade corporal para representar os personagens. Além disso, julgamos que expressões faciais e corporais que indicassem orgulho e susto (para a lebre) e humildade (para a tartaruga), ajudariam as crianças a identificar os dois personagens centrais.

Para a realização da primeira etapa da tarefa (envolvendo a contação, a compreensão dos sinais e o trabalho com argila), destinamos 35 a 40 minutos. Em as ambas as etapas, delimitamos a participação da Fernanda, da professora Paula e da intérprete de Libras. No que concerne à participação da Fernanda, com o apoio da minha interpretação Libras-Português, ela iniciaria a atividade falando às crianças que contaria uma fábula em Libras que continha alguns animais, e que esta história já havia sido contada pela professora Paula. Para ilustrar a sua fala, Fernanda mostraria imagens de animais, instigando as crianças a descobrirem qual era a história, para, em seguida, iniciar a contação. Ao final, caso nenhuma criança descobrisse qual era a fábula, Fernanda repetiria a narrativa.

Depois que descobrissem de qual fábula se tratava, a participação da professora Paula seria iniciada, em parceria com Fernanda,

²³ Classificadores são recursos gramaticais das línguas de sinais para descrever determinadas características de entidades e eventos (SUPALA, 1986), por exemplo, o modo como um animal se move ou realiza uma ação.

perguntando às crianças quais animais elas perceberam na história e o que fizeram, interação que também contaria com a minha interpretação Libras-Português. Esse primeiro encontro seria finalizado na sala de arte, onde as crianças produziram os personagens da fábula com argila para posterior exposição na escola.

Conforme já comentado, a organização desta tarefa se inspirou em alguns passos da técnica *Role play*, visto que no período do planejamento e desenvolvimento das tarefas em Libras, o projeto estava motivado pelo interesse de explorar ideias advindas das metodologias de ensino da Libras como L2 no contexto da educação infantil, envolvendo crianças ouvintes. Contudo, como não vamos analisar a segunda etapa da tarefa, quando o *role play* foi realizado, não entraremos nos detalhes metodológicos dessa proosta aqui. Abaixo, apresentamos os *planos de aula* referentes à tarefa “*A lebre e a tartaruga*”, que sumarizam as informações relativas ao planejamento da atividade acima descritas.

Quadro 9 – Plano de aula da tarefa 2 - etapa 1

COMPONENTES BÁSICOS DO ROLE PLAY 1 Objetivos	a) Compreender quais animais fazem parte da fábula apresentada em Libras; b) Representar os animais da fábula em Libras; c) Produzir os personagens da fábula com argila, na sala de artes. Habilidade: Primeiro, trabalharemos a compreensão e posteriormente a produção, mas sem impedir a criança de manifestar, atuar ou produzir sinais. Vocabulário a ser observado na habilidade de compreensão: os sinais dos animais lebre e a tartaruga, além de outros que emergirem no decorrer da atividade.	COMENTÁRIOS
2 Nível	Crianças do grupo 4-5 B, faixa etária 3 a 4 anos e 11 meses)	
3 Tempo	35 a 40 minutos 50 minutos - compreensão 15 minutos - produção	
4 Língua (funções, estruturas gramaticais, vocabulário)	INFORMAÇÕES PARA FERNANDA a) Vocabulário da fábula para ser destacado: Sinais dos animais ANDAR, LEBRE, TARTARUGA (e seus CLs), COMPETIR, VENCER, PERDER, DEMORAR, RÁPIDO. b) Classificadores: Verbos de movimento (ANDAR, CORRER). Andar para a tartaruga, correr para o coelho. c) Expressões faciais e corporais: (exemplo: expressão corporal facial de orgulho, para a lebre, de humilhação para a tartaruga).	
5 Organização (pares ou grupos)	Tarefa para ser desenvolvida com o grupo todo.	
6 Preparação (Etapas anteriores ao role play. Incluem o design da situação e a elaboração dos role cards.)	Neste encontro, não fizemos uso do design e de role cards, somente na primeira etapa da tarefa, fizemos uso de role cards.	

Quadro 10 – Plano de aula da tarefa 2- etapa 2

COMPONENTES BÁSICOS DE UM ROLE PLAY		COMENTÁRIOS
1 Objetivos	<p>Compreender os animais da história, a lebre e a tartaruga, além das ações desempenhadas pelos animais na fábula. (OBJETIVO DA PRIMEIRA ETAPA DESTA ATIVIDADE)</p> <p>Representar os animais e o enredo da história, em 2 atos.</p> <p>Habilidade: será trabalhado primeiro a compreensão e no segundo momento a produção, mas sem impedi- la criação, caso ela queira produzir no momento destinado à compreensão.</p> <p>Avaliação da compreensão: perceber a compreensão das crianças sobre os animais presentes na história e as ações desempenhadas por eles.</p> <p>Avaliação da produção: representação dos animais e suas ações, além do enredo da história.</p>	
2 Nível	Criança do grupo 4/5 B, faixa etária 3 a 4 anos e 11 meses	
3 Tempo	<p>35 a 40 minutos</p> <p>10 minutos- compreensão</p> <p>30 minutos- produção</p>	
4Linguagem (linguagem, funções, estruturas gramaticais, vocabulário)		INFORMAÇÕES PARA FERNANDA
5Organização (pares ou grupos)		<p>Vocabulário que deve fazer parte da história: animais dos animais lebre, tartaruga (e seus sons: COMPETIR, VENCER, PERDER, DEMORAR, RÁPIDO).</p> <p>Expressões faciais e corporais: (Exemplo: expressão corporal facial de orgulho para a lebre; de humilhação para a tartaruga).</p> <p>Em grupos de 13 crianças, sendo organizadas da seguinte forma:</p> <p>4 "lebre"</p> <p>4 "tartaruga"</p> <p>1 segurando a bandeira na linha de partida</p> <p>2 na linha de chegada</p> <p>* Os números correspondem a quantidade de crianças em cada papel.</p>
6Preparação (Etapas anteriores ao <i>role play</i> . Incluem o diário da situação e a elaboração dos <i>role cards</i> .)		<p><i>Role cards</i>: imagens dos animais, da bandeira, da linha de chegada, para serem utilizadas na criação da história e na representação dos papéis. No momento do <i>role play</i>, as imagens, que estarão em forma de crachá, serão distribuídas entre os grupos, de acordo com cada personagem.</p>
7Warm-up (PODE TER OU NÃO) dançando música sobre o assunto no Role-Play, com os sons feitos ou figuras		<p>Ananda: recita a história e Sôma apresenta as imagens sem comentários com a fala de Ananda. (DANIELLE FAZ INTERVENÇÕES, SEMPRE QUE NECESSÁRIO).</p>

4.2.3 O encontro de realização da tarefa

O encontro para a realização da tarefa “A lebre e a tartaruga” aconteceu numa quinta-feira, no turno matutino. A tarefa teve início às 08h30 da manhã, na sala do grupo 4/5B do Centro de Educação Infantil. Vamos iniciar a análise desse encontro com uma apresentação global, desde a nossa chegada até a nossa saída, bem como da estrutura geral que o constituiu, o que vai nos oferecer um contexto um pouco mais amplo para os detalhes da dinâmica interacional que em seguida vamos explorar.

Antes de entrarmos em sala, Fernanda e eu montamos os tripés das câmeras do lado de fora, enquanto a professora Paula organizava as crianças em círculo. Fernanda se mostrava um pouco tímida, embora estivesse tranquila, e solicitou que revisássemos a realização da tarefa antes de entrar em sala.

Em seguida, ficamos aguardando a professora Paula nos chamar. Ao entrarmos na sala, fomos bem acolhidas pelas crianças, estagiários e professora. Eu me encaminhei logo para a roda com as crianças, enquanto Fernanda organizava uma das câmeras com auxílio do outro estagiário. Certas do posicionamento das câmeras, iniciamos a tarefa, registrada pelas duas câmeras, sendo uma voltada somente para as crianças e a outra para mim, Fernanda, as crianças e a professora Paula.

Dividimos o vídeo da tarefa que vamos analisar em 5 (cinco) segmentos, assim nomeados:

- 1º) Apresentação da Fernanda e da tarefa pedagógica;
- 2º) Contação da fábula em Libras;
- 3º) Discussão com as crianças sobre a fábula;
- 4º) Proposta da atividade com argila;
- 5º) Saída da sala.

Como base da reflexão teórica deste capítulo, abordaremos os três primeiros segmentos, que na verdade constituem 14m50s (14 minutos e 50 segundos) dos 16m50s do vídeo. Esses cinco segmentos fazem parte da trilha *Segmentação*, produzida no ELAN, criada com o intuito de compreender de que modo o encontro foi estruturado pelos participantes de modo global. Embora a estrutura da *tarefa* nos orientasse na identificação da estrutura da *atividade*, buscamos índices observáveis próprios da situação de interação (mudanças em orientações corporais, uso de marcadores discursivos e mudanças nos status interacionais dos participantes) que nos permitissem verificar como o encontro de fato se desenrolou.

O vídeo começa já em meio ao primeiro segmento, *Apresentação da Fernanda e da tarefa pedagógica*, quando Fernanda e o estagiário foram posicionar as câmeras de filmagem na sala enquanto eu me encaminhei para sentar com o grupo. A imagem abaixo mostra esse momento em que eu, de camisa branca, estou sentada no círculo com as crianças e a professora Paula, de camisa azul. Fernanda não aparece, porque estava posicionando uma das câmeras, o estagiário de camisa preta à esquerda posiciona outra câmera, e a segunda, a bolsista está sentada ao lado direito.

Fotografia 2 – Crianças do grupo 4/5B, professora Paula, a pesquisadora e os estagiários.



A despeito dessa atividade de preparação das câmeras, optamos por nomear este segmento como Apresentação da Fernanda e da tarefa pedagógica, porque, enquanto os preparativos de filmagem aconteciam, a professora Paula tomou a iniciativa de começar um diálogo com as crianças para falar sobre a Fernanda e sobre a tarefa que seria realizada a seguir. A transcrição relativa a esse segmento, que será apresentada na seção 5.2.4 a seguir, está centrada principalmente nessa apresentação da professora Paula, e a interação paralela, relacionada aos preparativos da câmera, será incluída na transcrição apenas no momento em que a orientação da professora Paula se volta para essa outra interação. O diálogo da professora Paula com as crianças, portanto, constitui o primeiro segmento de transcrição que será analisado.

Fotografia 3 – Professora Paula dialoga com as crianças enquanto Fernanda e Danielle conversam sobre o arranjo das câmeras.



Esse primeiro segmento constitui a primeira parte documentada deste encontro. O vídeo inicia no exato momento em que a professora Paula diz: “Todo mundo tampa o ouvido!”, mostrando que uma interação entre a professora e as crianças já estava em curso pouco antes do início da gravação.

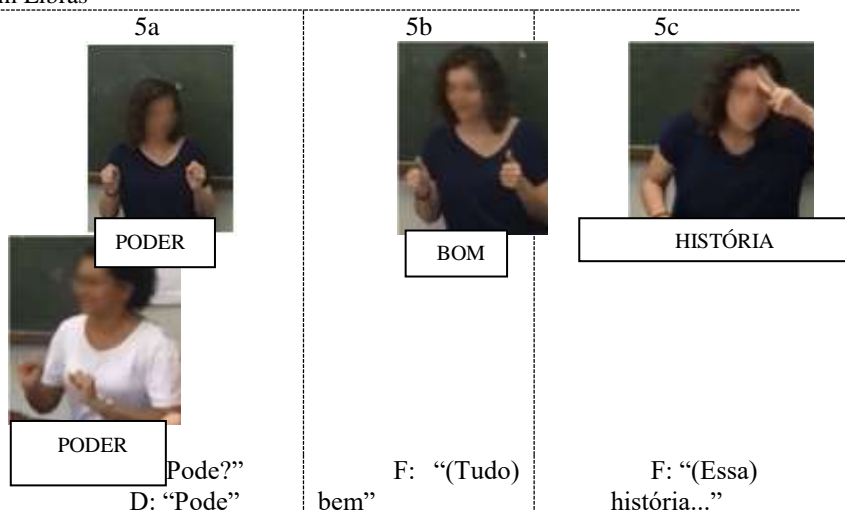
Fotografia 4 – Professora Paula dialoga com as crianças sobre a bolsista Fernanda.



O término desse segmento acontece de forma gradual. Primeiro, Paula encerra a sua instrução: “E a gente vai tentar entender qual é a história que ela vai contar... em Libras!”, dizendo “em Libras” de forma

sussurrada. Em seguida, Danielle sai do papel de intérprete que vinha realizando, até então, e pergunta à criança (C11), que havia dito gostar de histórias: “Gosta de história?” e diante da confirmação dela, destaca: “Gosta!”. Neste ponto, Fernanda e Danielle trocam um rápido olhar, Fernanda pergunta em Libras para Danielle, “Pode?” e ela responde também em Libras, “Pode!” (Fotografia 5a). Fernanda diz em Libras “Tudo bem” (Fotografia 5b), e dá início ao novo segmento: “Essa história...” (Fotografia 5c).

Fotografia 5 – Fernanda dá início ao segundo segmento de contação da história em Libras



Se no primeiro segmento a professora Paula está com a palavra, no segundo segmento, *Contação da fábula em Libras*, é a bolsista Fernanda quem toma a palavra. Logo que inicia, sinalizando “(Essa) história...”, Fernanda interrompe, dizendo em Libras, “Espera! Olha...” (Fotografia 6a) e pega o cartaz para mostrar às crianças as imagens dos animais. Algumas crianças comentam: “É os bichos”, “A natureza!” e Danielle interpreta para a Libras. Fernanda confirma em Libras: “(Sim, os) animais!” (Fotografia 6b) e em seguida inicia a história propriamente dita.

Fotografia 6 – Início da contação da fábula



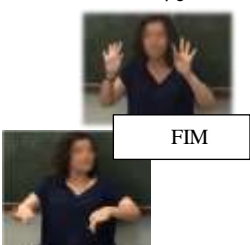



Nesse momento, tal como combinado no planejamento, Danielle deixa o papel de intérprete e passa a observar a história junto com os demais participantes. As crianças reagem de diversas formas ao longo da narrativa, imitando alguns sinais, produzindo expressões e exclamações de surpresa, fazendo breves comentários ou expressando dúvidas e, às vezes, desviando a atenção para fora da roda.

Nesse segmento, a professora Paula observa a narrativa e sua interlocução fica centrada nem uma ou outra criança, que ela ocasionalmente chama para pedir que prestem atenção na história. Todas as participações de Paula nesse segmento evidenciam o seu reconhecimento de que não é ela, mas sim Fernanda, quem está com a palavra, já que Paula vocaliza e fala com voz baixa, em combinação com gestos silenciosos, ao se dirigir às crianças.

O segmento se encerra de forma bem marcada. Primeiramente, Fernanda faz uma pequena pausa após sua última fala em Libras, “(A) tartaruga ganhou!”, avança o pescoço à frente e olha para algumas crianças da roda (Fotografia 7a abaixo). Em seguida, produz o gesto de palma para cima (Fotografia 7b), e sinaliza “Fim!” (Fotografia 7c), repousando as mãos sobre as pernas (Fotografia 7d).

Fotografia 7 – Final do segundo segmento

7a	7b	7c	7d
			
F: Avança o pescoço à frente e olha para crianças da roda	F: Gesto de palma para cima	F: Fim	F: Repousando as mãos sobre as pernas

Após uma breve pausa, Paula inicia o terceiro segmento do encontro, que nomeamos *Discussão com as crianças sobre a fábula*, perguntando às crianças: “Vocês entenderam a história que ela contou?”, momento em que Danielle retoma o seu papel como intérprete, tal com previsto no planejamento. O diálogo continua com Paula verificando a compreensão das crianças, que gradualmente passaram a oferecer respostas. Danielle interpretava as participações, apontando para as crianças que respondiam para indicar quem estava participando. Nesse segmento, a participação de Fernanda é bastante reduzida e praticamente todas as suas falas envolveram ecoar em Libras o que as crianças haviam percebido na fábula, ou ilustrar, a pedido da professora Paula, como sinalizar elementos que emergiam na interação, mas que não estavam na história.

O segmento posterior, o quarto do vídeo, inicia com um marcador discursivo seguido do anúncio da professora Paula: “Então... agora a gente podia, não sei, tentar fazer esses personagens lá na sala da Cláudia²⁴... com argila!”. Esse é um segmento curto, em que, além da instrução, as crianças convidam Fernanda e Danielle para irem junto e a professora Paula esclarece uma dúvida sobre o sinal SIM, que Danielle havia produzido em resposta ao convite das crianças. O segmento encerra com mais um marcador e uma pergunta retórica da professora Paula em Português: “Ok, é isso?” (Fotografia 8a), ao que Danielle e Fernanda respondem em Libras, “Tudo bem” (Fotografia 8b).

²⁴ Nome fictício dado a professora responsável pela sala de artes.

Fotografia 8 – Conclusão do segmento de convite para atividade com argila



O quinto e último segmento, que nomeamos como *Saída da sala*, igualmente curto, inicia com a fala da professora Paula: “Então, devagar...”, enunciado enquanto ela se preparava para levantar. Enquanto se levantava, a professora Paula reforçou: “Devagar!” e todos se dirigiram para fora da sala, enquanto Danielle se aproximou da câmera para desligá-la. Esses cinco segmentos encerram o encontro que agora será analisado em maiores detalhes.

4.2.4 Reflexões sobre a tarefa

4.2.4.1 Segmento 1: “A Fernanda, ela não ouve”

Apresentamos a seguir a transcrição de um dos excertos que vamos analisar, nomeado “A Fernanda, ela não ouve”. Em seguida, analisaremos esse excerto identificando características da interação estabelecida entre a professora, a bolsista, as crianças e a mim, que atuava enquanto intérprete.

Excerto 1 – “A Fernanda, ela não ouve”

1. Paula: Todo mundo tampa o ouvido! (Todos os que estão na roda tampam seus ouvidos).

2. C4: Eu não tô ouvindo nada.

3. C2: Eu sim!

4. Paula: Eu consigo ouvir ainda, mas...

5. C3: Eu também escutei!

6. C5: Eu ouvi, eu ouvi, eu ouvi!



7. Paula: A Fernanda... (Aponta para Fernanda, que neste momento está entrando na roda para se sentar) A.

8. Fernanda, ela não ouve. (Aponta para os seus próprios ouvidos). Viu? Exatamente. Que ela nasceu...

9. Lembra que ela contou a historinha pra vocês?

10. C11: Simim!

11. Paula: Então. Agora nós vamos ter que prestar bem atenção na Fernanda. Porque se a Fernanda...

12. Passar! Criança!... Se a Fernanda fechar o olho, assim. (Fecha os olhos). Ela não vai ver (Aponta para

13. os olhos) e ela também não vai ouvir (Aponta para os ouvidos). E ela também não vai conseguir falar em?

14. C11: Libras

15. Paula: Por isso para poder entender bem o que a Fernanda vai falar a gente tem que abrir bem o?

16. C11: Olho

17. Paula: E olhar para?

18. C11: Fernanda

19. Paula: Ô, ela tá falando ô...



20. Paula: Ô, ela não entendeu ô...



21. Fernanda: Entendeu? (Fernanda se dirige à Paula em Libras)

22. Paula: Ô, ela não entendeu...
(Silêncio de 2 segundos)

23. Danielle: OK (Sinaliza em Libras)

24. Paula: A Danielle. Ela sabe ouvir. Ela sabe falar português e em Libras.

(Tão logo sinaliza OK, Danielle olha para Paula e inicia a interpretação do Português para a Libras)



25. Paula: E agora ela não vai falar. Nem em português nem em Libras. Só no começo. Depois só a Fernanda vai falar. Vai contar uma história. Uma história pra nós. E nós vamos tentar entender...

27. C11: Eu gosto de história.

(Danielle interpreta e fala da C11 para a Libras)

28. Paula: "ssshhh" (Paula se orienta à C11 curvando-se próximo a ela)



29. Paula: A gente vai tentar entender qual é a história que ela vai contar... em Libras. (A expressão "em Libras" é feita de modo sussurrado).

• Participação de Fernanda

O primeiro segmento começa com a professora Paula fazendo uma fala inicial para as crianças sobre Fernanda e Danielle e sobre a atividade que seria realizada naquele dia. No entanto, como já dissemos, esse diálogo entre ela e as crianças foi iniciado sem a participação da Fernanda, que nesse momento estava fora da roda, organizando os equipamentos de filmagem. Neste momento, Fernanda estava tanto física quanto psicologicamente de fora da conversa. Depois, quando Fernanda entra e encontra o seu lugar na roda, ela ainda passa parte do tempo interagindo em Libras com Danielle sobre os equipamentos, sem saber o conteúdo do diálogo que ocorre em seu entorno, e Danielle não interpreta a conversa de Paula com as crianças porque também está engajada no arranjo dos equipamentos.

Apesar de tanto Fernanda quanto Danielle estarem “de fora” da conversa, podemos dizer que Danielle está em vantagem em termos de “saber o que está acontecendo”, seja porque ela já estava sentada e posicionada na roda desde o início da interação, enquanto Fernanda mexia em uma das câmeras, seja porque Danielle tinha acesso perceptual (auditivo) ao que estava sendo dito.

Contudo, em termos do enquadre social (GOFFMAN, 2002) de Fernanda e Danielle na fala da professora Paula, ambas estavam igualmente “de fora” da conversa. Quando olhamos para o conteúdo verbal da fala de Paula, observamos esse enquadramento de Fernanda e Danielle como pessoas “de fora” pelo emprego recorrente do pronome “ela” (linhas 8, 9, 12, 13, 24, 25 e 29) para se referir a ambas. Um contraste com isso seria uma situação em que Paula conversaria diretamente com Fernanda e Danielle, tratando-as como “tu/você”, isto é, como interlocutoras diretas.

Essa forma de se referir à Fernanda em terceira pessoa, embora ela estivesse fisicamente presente, persiste no discurso de Paula no

momento em que elas parecem se orientar mutuamente para um diálogo (linhas 21 e 22), quando Fernanda pergunta para Paula em Libras, ENTENDER? (“entendeu?”), na linha 21. Mesmo diante da orientação visual mútua que observamos neste momento da interação, Fernanda continua enquadrada como o assunto da conversa, e não como interlocutora direta, quando observamos a fala de Paula nesse instante: “Ó, *ela* não entendeu”.

Um outro aspecto que nos parece relevante aqui é a sincronia gestual entre Fernanda e Paula. Quando Paula dirige a sua atenção e a das crianças para Fernanda, sinalizando e dizendo “Ó, ela tá falando, ó... ó, ela não entendeu, ó” (linhas 19 e 20), Paula também levanta o braço até a altura da cabeça, para produzir o sinal ENTENDER. No exato instante em que Paula ergue seu braço para sinalizar ENTENDER, Fernanda desvia o seu olhar de Danielle para Paula. Isso mostra que Fernanda, embora não soubesse do que se tratava a conversa até aquele momento, estava sensível ao que se passava em seu entorno, e talvez particularmente sensível a comunicação em Libras que poderia emergir por parte do grupo. Apesar disso, o estabelecimento do contato visual mútuo não teve o efeito de instaurar um diálogo direto entre Fernanda e Paula.

Ao final do segmento, ainda sem saber o conteúdo da conversa, Fernanda parece perceber que as instruções de Paula chegavam ao fim, pois se orienta em relação à Danielle e a interroga, perguntando se ela poderia então dar início a sua narrativa (linhas 33, 34 e 35). Desse modo, Fernanda parece reconhecer Danielle como sua interlocutora direta no contexto, ainda que fosse a professora Paula que conduzisse os rumos do encontro até então (Fotografia 9).

Fotografia 9 – Fernanda pergunta à Danielle se pode iniciar a narrativa



- **Participação de Paula**

De modo geral, o discurso da professora neste primeiro segmento do encontro é estruturado de tal forma que as crianças, enquanto grupo, são abordadas como interlocutores, e a bolsista e a pesquisadora, como o assunto da conversa. Assim, a orientação corporal, da face e o olhar da professora durante esse segmento estão quase sempre dirigidos às crianças, e a mudança de orientação do seu olhar para a bolsista e para a pesquisadora (entre as linhas 19 a 22) acontece quando ela quer observá-las conversando em Libras, e não exatamente para engajá-las como interlocutoras diretas.

Em relação às crianças, percebemos que a professora estrutura a participação delas neste primeiro segmento enquanto grupo, fundamentalmente, e não de modo individual, explorando a sequência triádica clássica dos contextos de sala de aula, a de iniciação-resposta-avaliação (IRA), como recurso central (CADZEN, 2001; GARCEZ, 2006).

A primeira ocorrência de IRA acontece nas linhas 1 a 7. Paula *inicia* a sequência com “Todo mundo tampa o ouvido!”, as crianças *respondem* com o gesto correspondente e com comentários sobre a sua experiência (linhas 2 a 6). Paula então *avalia* (linhas 4 e 7), “Eu consigo ouvir ainda, mas a Fernanda, ela não ouve”, prosseguindo com o seu argumento.

A segunda ocorrência do IRA aparece logo em seguida (nas linhas 9, 10 e 11), com Paula iniciando a sequência, “Lembra que ela contou a historinha pra vocês?”, uma criança respondendo “Siiim”, e Paula ratificando a resposta, de forma implícita, “Então...”. Nesta sequência, é interessante notar que a criança que responde, C11, parece já ter internalizado o tipo de participação instaurada pelo IRA, pois a sua resposta é formulada com um tom, volume e acento de sua voz típicos das respostas coletivas de grupos de crianças para professores em sala de aula (“Siiiiim”, linha 10).

A terceira, a quarta e a quinta ocorrência de IRA, que ocorrem entre as linhas 13 e 19, determinam a participação das crianças de maneira um pouco mais restrita, e elas aparecem todas encadeadas, formando uma grande sequência em que a avaliação de uma já é a própria iniciação da próxima sequência. Nesta grande sequência, a professora Paula sempre *inicia* com alguma pergunta incompleta, um tipo de “preencha a lacuna”, com os enunciados pedindo um objeto

(sintático): “...e ela não vai conseguir falar em?”, “Por isso para poder entender bem o que a Fernanda vai falar a gente tem que abrir bem o?” e, por último, “E olhar para?”. Em resposta, C11 mais uma vez responde de acordo com essa estrutura, como podemos inferir a partir da fluidez das respostas e das avaliações e dos encadeamentos subsequentes de Paula na conversa (CADZEN, 2001; GARCEZ, 2006).

Apesar disso, ocorrências de participação “não satisfatórias” parecem acontecer em dois momentos. No primeiro caso, diante de certos comportamentos de algumas crianças – que não é possível identificar claramente pela posição da câmera e qualidade do áudio – Paula interrompe a sua instrução (linhas 11 e 12) para explicitamente pedir silêncio às crianças.

No segundo caso (nas linhas 26 a 28), a criança mais participativa do grupo, C11, faz uma contribuição que parece tematicamente relevante ao contexto da atividade proposta, “Eu gosto de história!”, mas Paula pede silêncio (linha 28) para que conclua a sua apresentação da atividade (linhas 28 e 29).

Esse episódio pontual acaba tendo um impacto importante na dinâmica da interação, pois nesse momento, um desalinhamento é instaurado no processo de interpretação para a Libras. Danielle, atraída pela manifestação de interesse de C11, “Eu gosto de história!”, interrompe a interpretação em curso e tenta engajar C11 em um diálogo, perguntando em Libras: “Você gosta de histórias?” (Fotografias 10a e 10b). Sem receber uma resposta da criança, que possivelmente não compreendeu a pergunta, Danielle recicla sua pergunta, agora produzindo os sinais em concomitância com o enunciado em Português, “Gosta de histórias?” (Fotografias 10c e 10d). A criança acena positivamente e Danielle confirma, novamente usando Libras e Português simultaneamente, “Gosta!”. Toda essa sequência paralela entre Danielle e C11 acontece enquanto Paula dá as instruções finais da atividade que iria se seguir (linhas 28 e 29).

Fotografia 10 – Desalinhamento na interação

10a



10b



Tradução: “Você gosta de histórias?”

10c



10d



Tradução: “Gosta de histórias?”

4.2.4.2 Segmento 2: “A narrativa em Libras”

Em relação a esse segundo excerto, optamos por apresentar os dados de forma distinta do primeiro, principalmente pela grande complexidade de se apresentar um discurso corrente em Libras (LEITE, 2014), mas também, porque esse segmento se caracteriza quase todo como um monólogo, tornando a análise sobre a temporalidade/sequencialidade da interação – a dinâmica das trocas de turnos – menos relevante, pelo menos para os propósitos específicos de análise nesta seção..

A narração da fábula “*A lebre e a tartaruga*” teve duração de 3m15s e durante a contação, Fernanda demonstrou, de diversas maneiras, a sua habilidade de adaptá-la ao público-alvo da contação, constituído por aprendizes iniciantes na Libras. Assim, notamos que Fernanda não apenas traduziu e adaptou a história do Português para a Libras, mas buscou adequá-la ao perfil do seu público, enquanto iniciantes na Libras.

Em nosso relato sobre a experiência do encontro que envolveu a narração da fábula “*A lebre e a tartaruga*”, destacou-se no diário que a atuação de Fernanda incorporou diversos elementos que foram

planejados, tal como a apresentação dos sinais-chave da narrativa e o uso de expressões faciais e corporais para distinguir os personagens de uma forma mais marcada.



Destacamos na reunião de planejamento, a necessidade e importância do uso de expressões faciais e corporais durante a contação da fábula e **percebi que Fernanda fez uso de tais elementos, destacando ainda os sinais centrais da fábula.**

(DANIELLE, DIÁRIO DE CAMPO, DIA 07/04/ 2016)

Ainda assim, a análise mais detida de sua narrativa com o suporte do registro em vídeo mostra que Fernanda intuitivamente utilizou diversas outras estratégias que não havíamos previsto, mas que agora nos parecem relevantes para a interação com aprendizes iniciantes na Libras: a) recursos variados para facilitar a identificação e o contraste dos personagens; b) repetições de enunciados; e c) gestos emblemáticos e descritivos mais familiares ao público ouvinte em combinação, ou até em substituição, aos sinais convencionais da Libras. Passamos então a descrever essas estratégias.

Fernanda inicia a narrativa descrevendo os dois personagens da história a partir das suas características físicas e psicológicas. Primeiro, ela enfatiza que a narrativa envolverá dois personagens, marcando um deles no espaço à sua direita por meio de um apontamento para um classificador semântico (SUPALLA, 1986), que aqui optamos por glosar como ENTIDADE-GENÉRICA (Fotografia 11a), repetindo a mesma sequência de sinalização à sua esquerda (Fotografia 11b) e, concluindo que se tratava de “dois animais” (Fotografia 11c). É como se Fernanda dissesse: “Veja, há um personagem aqui nesse local, e um outro personagem neste outro local. São dois animais”, tudo isso antes de introduzir a descrição dos personagens propriamente ditos.

Fotografia 11 – Início da narrativa

11a



Marcação espacial da lebre à
esquerda de Fernanda

11b



Marcação espacial da tartaruga à
direita de Fernanda

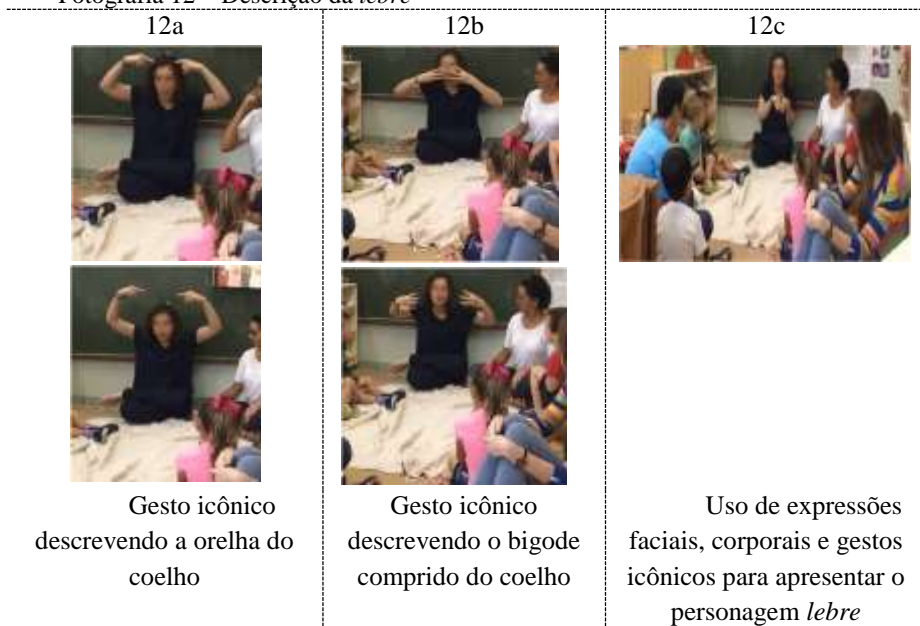
11c



Destaque de que havia dois personagens da história

Em seguida, Fernanda passa a descrever a *lebre*, começando pela retomada do apontamento para ENTIDADE-GENÉRICA (Fotografia 12a). Para descrevê-los, Fernanda produz gestos icônicos para representar as orelhas grandes e o bigode comprido do animal (Fotografia 12b abaixo), a sua maneira de andar (Fotografia 11c) e para ressaltar a cenoura como o alimento que a lebre mais gosta. Esses gestos descritivos icônicos são comuns em narrativas da Libras, mas aqui notamos a sua produção de maneira lenta e ritmada²⁵.

Fotografia 12 – Descrição da *lebre*



²⁵ Embora não tenhamos aqui fundamento técnico para definir “lento” e “ritmado”, gostaríamos de registrar essa observação que nos parece ainda assim verdadeira e que mereceria uma análise em termos de ritmo.

A apresentação da personagem culmina com a introdução do sinal convencional da Libras, COELHO, de forma marcada, repetindo 6 vezes o movimento de um sinal que, em sinalização fluente, seria realizado com 1 ou 2 movimentos (LEITE, 2008), com Fernanda fitando várias crianças do grupo enquanto sinaliza. Essa estratégia parece ser efetiva em promover o *feedback* das crianças, já que, no tempo que ela leva para realizar o sinal COELHO, várias delas imitam o sinal, assim como a professora e a pesquisadora (Fotografias 13).

Fotografia 13 – Introdução do sinal convencional da Libras, COELHO

13a



COELHO (início do sinal)

13b



Participantes imitam o sinal
COELHO

Ao passar da lebre para a tartaruga, Fernanda novamente começa enfatizando a troca de personagens, recuperando o apontamento para o sinal ENTIDADE-GENÉRICA, localizado sua esquerda (Fotografia 14a). Em seguida, produz o sinal convencional TARTARUGA (Fotografia 14b), produz um gesto icônico para qualificá-la como pequena (Fotografia 14c) e para demonstrar a sua maneira lenta de andar e comer (Fotografia 14d).

Fotografia 14 – Descrição da *tartaruga*

14a



Entidade-Genérica

14b



Tartaruga

14c

Gesto icônico para descrever o
tamanho da *tartaruga*

14d

Gesto icônico para descrever a maneira
de andar da tartaruga

A segunda característica da narração de Fernanda que nos chamou a atenção diz respeito às repetições de enunciados há pouco narrados, oferecendo um apoio maior ao processo de compreensão em tempo real por parte do público ali presente. Na Fotografia 15, apresentamos as ocorrências de repetição identificadas na narrativa:

Fotografia 15 – Repetições identificadas na narrativa

15a



Tradução: “(Eram) dois animais, dois.”

15b



Tradução: “(Ele) amava [gesto de amor] comer cenoura, o coelho...”

15c



Tradução: “...amava [gesto de amor] comer cenoura”.

15d



Tradução: “Lá (estava a) tartaruga, pequena, a tartaruga”.

15e



Tradução: “(Ela) ganhou, (a) tartaruga ganhou”

Por fim, uma terceira característica da narração de Fernanda que nos chamou a atenção foi o uso de gestos descritivos e/ou emblemáticos, mais familiares ao mundo dos ouvintes, em combinação com sinais convencionais da Libras, que, apesar de icônicos, se mostram bastante opacos para pessoas sem proficiência na língua de sinais (KLIMA; BELLUGI, 1979). Na Fotografia 16, abaixo, mostramos algumas ocorrências identificadas.

Fotografia 16 – Gestos descritivos e/ou emblemáticos combinados com sinais convencionais

16a



Gesto Descritivo/Emblemático
Gesto de amar

16b



Sinal convencional da Libras

16c



Gesto de ruim

16d



PERDER

16e



Gesto de bom

16f



GANHAR

16g



Gesto de apontar

16h



NÓS-DOIS

Em outro momento, quando narra o desafio da corrida que a lebre propõe à tartaruga, Fernanda emprega uma gestualidade menos opaca, não de forma combinada, mas sim em *substituição* aos sinais convencionais da Libras. Assim, na primeira ocorrência, o desafio da lebre é narrado por meio de uma demonstração corporal que imita a postura de largada dos atletas em uma corrida (Fotografia 17a), ao invés de utilizar um dos sinais-chave que havíamos considerado, COMPETIR (Fotografia 18a); e na segunda ocorrência, o ato de dormir da lebre é representado por meio de um gesto emblemático de repousar o lado do rosto sobre as mãos unidas (Fotografia 17b), ao invés do sinal convencional DORMIR (Fotografia 18b).

Fotografia 17 – Descrição do desafio de corrida entre a lebre e a tartaruga



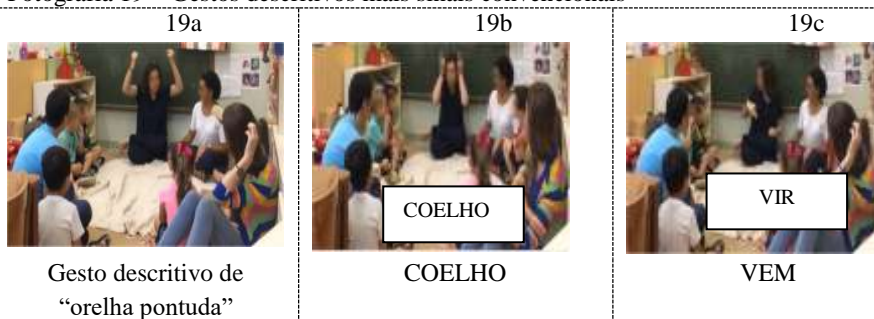
Fotografia 18 – Sinais convencionais de COMPETIR e DORMIR²⁶



²⁶ Uma imagem do sinal DORMIR foi acessada em: <https://www.youtube.com/watch?v=7PJ8VWN9ubQ> e do sinal COMPETIR em: <http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras/>.

Em uma das ocorrências, essa estratégia de exploração de gestos mais familiares ao público ouvinte parece ter a função de facilitar a retomada de referentes da narrativa. Ao invés de simplesmente utilizar o sinal convencional COELHO, em uma das ocorrências da retomada desse personagem, Fernanda utiliza o gesto descritivo de “orelha pontuda” antes de produzir o sinal, oferecendo assim mais elementos para a identificação do referente (Fotografia 19).

Fotografia 19 – Gestos descritivos mais sinais convencionais



Tradução: “(O) coelho (disse): ‘Vamos!’”

Um último caso ainda relacionado a esse recurso envolve o desfecho da narrativa, quando a tartaruga vence a corrida e a lebre se dá conta de que perdeu. Aqui, Fernanda utiliza dois gestos emblemáticos bastante conhecidos, o gesto de “bom” e “ruim”, com o polegar apontado para cima e para baixo, respectivamente, de forma associada aos contextos da tartaruga, que “venceu”, e da lebre, “derrotada”. Assim, ela oferece outros recursos para a compreensão dos sinais convencionais da Libras, GANHAR e PERDER, que também haviam sido destacados como sinais-chave da narrativa, mas que são bastante opacos²⁷.

²⁷ Na Libras, existem sinais convencionais exatamente com essa forma dos gestos “bom” e “ruim”, o que traz mais uma vez em questão o quão adequado ou não é se referir a esses recursos como “gestos” ou como “sinais”. Porém, independentemente do estatuto semiótico desse recurso comunicativo, nossa interpretação é a de que Fernanda empregou esses gestos ou sinais neste contexto como uma maneira de contribuir para a compreensão dos sinais GANHAR e PERDER, que apesar de centrais para a narrativa, são bastante opacos em sua forma.

Fotografia 20 – Gestos emblemáticos mais sinais convencionais

20a



PERDER

20b



"Ruim"

20c



COELHO

Tradução: "Perdeu, (que) ruim, o coelho"

20d



TARTARUGA

20e



"Bom"

20f



GANHAR

Tradução: "(A) tartaruga, (que) bom, (ela) ganhou!"

Apesar dessas observações, que demonstram o esforço de adaptação da narrativa da bolsista surda ao seu público-alvo, Fernanda traz em sua avaliação sobre o encontro uma percepção bastante distinta sobre a sua atuação.



2. Na sua opinião, as crianças participaram da atividade? Elas estavam motivadas, atentas?

Da minha parte, eu acho que faltou estimular mais as crianças. A minha história tava muito, como eu posso dizer, fria [sem graça]. Não foi muito encantadora, assim faltou usar expressões corporais, as expressões faciais (por exemplo, tartaruga andando lentamente, descrever as orelhas do coelho com mais expressões), criar um vínculo com essas crianças, motivá-las para se envolverem na história.

(FERNANDA, QUESTIONÁRIO 1, PERGUNTA 2, entre 2:37 a 3:42, 2016)

Fernanda afirma que sua narrativa não foi estimulante ou encantadora, e que não explorou de forma rica expressões corporais e faciais. Contudo, conforme a nossa análise acima sobre as características da sua narração demonstrou para nós, esses elementos, além de outros, estavam contemplados na narração de Fernanda. Em nosso entendimento, essa percepção “negativa” sobre a sua própria performance tem mais a ver com a dinâmica geral da interação no encontro, que não favoreceu o acesso de Fernanda ao feedback das crianças – uma interpretação que ficará mais evidente quando analisarmos o feedback das crianças nesse e no próximo segmento.

• Participação de Paula

Embora esse segmento tenha sido protagonizado por Fernanda, caracterizando-se praticamente como um monólogo, algumas participações da professora Paula puderam ser identificadas, direcionadas às crianças do grupo.

Durante a contação da fábula, Paula demonstrou reconhecer que Fernanda era quem tinha a palavra, pois ao se dirigir às crianças, Paula optou por fazer gestos e falar em voz baixa. Quando observamos o contexto das intervenções de Paula, vemos que ela intervinha sempre que as crianças usavam a voz, seja na forma de vocalizações onomatopeicas, seja para comentar alguma coisa da história. Inversamente, quando o feedback das crianças era feito na forma de gestos e/ou sinais, Paula não intervia.

Uma das ocorrências que demonstra Paula intervindo nos *feedbacks* em Português das crianças acontece no excerto apresentado a seguir. É interessante observar que, mesmo estando aqui o *feedback* da criança acompanhado de sinais em Libras, no momento em que C3 produz o sinal de COELHO acompanhado de uma onomatopéia, Paula intervém para pedir silêncio. Assim, Paula parecia considerar inadequado feedback das crianças por meio do canal vocal.

Excerto 2 – Pedido de silêncio diante de onomatopéia produzida por uma criança

C3: COELHO + “iiii” (*Sinaliza em Libras e vocaliza*)

Paula: “ssshhh” (*Paula se orienta à C3 olhando para ela*)



Outra intervenção de Paula se apresenta quando a criança C4 participa, agora com uma frase em Português, em resposta a um momento da narrativa em que Fernanda cria um suspense. Fernanda coloca a mão esquerda atrás do seu corpo, gerando alguns segundos de expectativa sobre o que ela estava fazendo. Quando a mão esquerda de Fernanda volta para frente, num gesto de “segurar uma cenoura”, a criança C4 faz um questionamento sobre a situação em tom de surpresa.

Excerto 3 – Pedido de silêncio diante de comentários em Português das crianças



C4: Que foi isso?

Paula: “ssshhh” (*Paula direciona o olhar para a criança C4 e pede silêncio*)

C4: Eu ouvi um barulho!

Paula : “ssshhh” (*Paula direciona o olhar para a criança C4 e pede silêncio*)

Como mostram esses exemplos, nesse segundo segmento a participação de Paula fica restrita a pedir silêncio e a atenção das crianças à narrativa de Fernanda nas situações em que a participação delas envolvia comentários em Português ou algum tipo de vocalização – mas não quando envolviam a Libras ou gestos. Percebemos assim a preocupação de Paula de que o modo de comunicação das crianças no encontro se aproximasse do modo de comunicação de Fernanda, uma questão que era continuamente discutida em nossos encontros de planejamento coletivo.

• Participação das crianças durante a narração da fábula

No decorrer da narrativa, as crianças participaram de duas formas principais: em Libras, por meio de imitações de sinais feitos por Fernanda, e também em Português, totalizando 15 *feedbacks* verbais à narrativa.

Embora não seja uma tarefa simples identificar a forma de participação das crianças, pois teríamos que ter incluído uma câmera focada de maneira frontal ao grupo, bem como trazendo critérios mais explícitos de participação, não apenas verbal, mas também não verbal, ainda assim gostaríamos de começar assinalando algumas contribuições das crianças identificadas ao longo da narrativa – marcando com *itálico*

as ocorrências em Português e, em caixa alta, acompanhada de imagens, as ocorrências em Libras.

Excerto 4 – Participação das crianças

1. É um bicho

2. É a natureza

3. Tartaruga

4. Duas tartarugas

5. COELHO (SINAL DE COELHO)



6. CENOURA COMER

7. JÁ

8. TARTARUGA ANDANDO

9. Que isso?

Paula: "ssshhhhh"

10. Que foi isso?

Paula: "Ssshhh"

11. Eu ouvi um barulho

12. ÁRVORE (SINAL DE ÁRVORE)

13. Dormir (gesto)

14. CORRER

15. TARTARUGA



As primeiras ocorrências de participação das crianças – contribuições 1 a 4 – surgiram antes da contação propriamente dita, após Fernanda apresentar imagens de animais e questionar as crianças a esse respeito, com apoio da interpretação de Danielle.

Essas quatro contribuições foram feitas em uma conversa altamente dinâmica, com sobreposição de vozes e muitas falas rápidas em sequência. Como resultado, somente as duas primeiras (“É um bicho” e “É a natureza”) foram efetivamente interpretadas para a Libras por Danielle. O mesmo aconteceu com outras contribuições produzidas pelas crianças em Português ao longo do segmento (itens 3, 4, 9, 10 e 11), o que nos faz considerar que os feedbacks em Português das crianças nem sempre estavam acessíveis à Fernanda. As imagens relacionadas aos itens 4 e 5 (COELHO e COMER-CENOURA), diferentemente, exibem duas contribuições de C4 para as quais Fernanda se orientou, tendo em vista que o seu olhar estava direcionado à criança que sinalizava.

Como observamos na seção anterior, observamos que a professora Paula tratou os *feedbacks* das crianças de maneira distinta, quando eram feitos em Libras ou em Português. Quando sinais eram produzidos em Libras, Paula não fazia qualquer interferência na produção das crianças; porém, quando as participações eram em Português (“9. Que isso? 10. Que foi isso? 11. Eu ouvi um barulho”), Paula intervia de forma sistemática, pedindo que as crianças fizessem silêncio e prestassem atenção na narração.

Esse tipo de participação de Paula em relação ao *feedback* das crianças em Português parece ser uma atitude em resposta a nossa preocupação em criar um espaço no qual a Libras pudesse ser majoritária nas interações. Somado a esta ação da professora está a sua visão sobre Fernanda, que ela não fala e não sabe Português, não fazendo sentido para ela o uso de uma língua oral naquele contexto.

4.2.4.3 Segmento 3: “Vocês entenderam a história que ela contou?”

Ao término da narrativa, tem início o segmento 3, no qual Paula toma a palavra e busca verificar a compreensão das crianças sobre a história contada por Fernanda. Mais especificamente, neste segmento Paula busca verificar junto às crianças: a) o que elas entenderam da história; b) como se realizavam, na Libras, os sinais para alguns elementos centrais da história; e c) se as crianças poderiam apresentar os sinais aprendidos para a Fernanda.

Tendo em vista que esse é o segmento mais longo do encontro, totalizando quase 9 minutos e que a estrutura de participação se mantém com pouca variação ao longo de todo o segmento, comparativamente ao Excerto 1, vamos novamente concentrar a análise em alguns breves trechos que possam ilustrar as características gerais identificadas, ao invés de transcrever e analisar o excerto completo.

• Participação de Paula

Ao longo de todo o terceiro segmento, Paula estrutura a participação do grupo essencialmente por meio de sequências encadeadas de iniciação-resposta-avaliação (IRA), endereçadas ao grupo de crianças, alternando o olhar para uma e para outra a cada momento. Ocasionalmente, Paula interrompe a sequência de IRA, para solicitar mudanças de comportamento por parte de algumas crianças. Danielle, ao longo de todo o segmento, assume a posição de intérprete de maneira

mais sistemática, e Fernanda participa de quase todo o segmento como espectadora, ainda que tenha oferecido algumas contribuições pontuais, ora por estar sendo convidada a participar, ora por iniciativa própria.

Vamos então passar à descrição mais detalhada desse segmento, considerando o Excerto 5 abaixo:

Excerto 5 – “Alguém entendeu alguma coisa?”

1 Paula: Alguém entendeu alguma coisa? Sabe que história é essa?

2 C11: Dos bichos

3 Paula: Que bichos tinham nessa história?

4 C2: Tinha a tartaruga

5 Paula: Olha! Tinha? Vocês viram também uma tartaruga? *(Aponta para C2)*

6 Crianças: Tinha... Sim...

7 C3: O coelho

8 Paula: Tinha um coelho?



9 C11: Tinha

10 C4: O urso

11 Paula: Urso? Tinha um urso?



12 Fernanda: Não. (Um) urso não (tinha). (Eram) dois animais. *(Fernanda responde e Danielle interpreta)*

(Paula: Não fica embaixo do tapete.)

13 Paula: Oh! Não, você viu no desenho, no papel.



O Excerto 5, que constitui o início da interação nesse novo segmento, ilustra o papel predominante do IRA (CADZEN, 2001; GARCEZ, 2006) na interação entre Paula e as crianças. Nele, observamos novamente o encadeamento das sequências, de tal maneira que a avaliação da resposta anterior já se constitui na iniciação de uma nova sequência. Por exemplo, na linha 2, C11 responde, “Dos Bichos” (linha 2), e Paula diz: “Que bichos tinham nessa história?” (linha 3), implicitamente referendando o elemento oferecido por C11 (“bichos”)

como válido e articulando esse elemento com “essa história” na forma de uma nova pergunta às crianças.

Ao mesmo tempo, notamos que a professora Paula procede não de modo a referendar as contribuições das crianças como apropriadas ou inapropriadas, mas sim usando essas contribuições como ponto de partida para engajar as demais crianças na dinâmica, verificando assim se essa compreensão era mais geral entre o grupo. Assim, notamos que as avaliações que ela oferece neste excerto quase sempre envolvem retomar o item oferecido na resposta anterior na forma de uma pergunta para todo o grupo: “Que bichos tinha nessa história?” (linha 3), “Vocês viram também uma tartaruga?” (linha 5), “Tinha um coelho?” (linha 8).

Mesmo quando uma resposta oferecida pelas crianças não correspondia ao conteúdo da narrativa, “Um urso”, Paula continuou aproveitando a resposta para engajar as demais crianças, “Tinha um urso?” (linha 11), produzindo neste caso a sua avaliação (“Não, você viu no desenho, no papel”, linha 13) somente após Fernanda confirmar a compreensão de que “(Um) urso não (tinha)” (linha 12). Desse modo, ao longo desse segmento, Paula busca engajar o máximo possível as crianças na atividade de expressar sua compreensão da história, sem focar no fato de as contribuições serem ou não “certas”.

Esse esforço de Paula para que todas as crianças expressassem a compreensão da história envolve, além do IRA, algumas intervenções focadas no comportamento das crianças. Ao longo do segmento, algumas crianças, por vezes não parecem se desinteressadas da atividade: por exemplo, C3 e C4, sentados próximos à Fernanda, provocam-se um ao outro enquanto a conversa continua (Fotografia 21a); assim com o C5, que sentado ao lado da professora Paula, parece mais interessado em pegar e brincar com as almofadas (Fotografia 21b).

Fotografia 21 – Momentos em que algumas crianças parecem desligar da atividade



Nessas e em outras situações, a professora Paula interrompe a continuidade das sequências de IRA para demandar a participação das crianças na atividade por meio de *diretivas* (CARVALHO; OSTERMANN, 2007; BRAZ AQUINO; SALOMÃO, 2005): “Não fica embaixo do tapete”, “Não é pra mexer agora nisso”, “C3, senta lá perto da Fernanda”, “C4, você senta virado pra roda, por favor”, ora incorrendo em pequenas interrupções na sequência de IRA, ora em interrupções mais longas.

Ao longo do segmento, Paula se mostrou orientada basicamente às crianças, não engajando Fernanda ou Danielle diretamente nesse processo de verificação da compreensão da narrativa pelas crianças. Em alguns momentos, ela se orientou visualmente à Danielle ou Fernanda, mas não como interlocutoras e sim visando averiguar como se sinalizava algum elemento surgido a partir da interação com as crianças. O Excerto 6 abaixo revela de que modo Fernanda participou da interação ao longo desse segmento, para ilustrar sinais da Libras.

Excerto 6 - Participação de Fernanda ilustrando sinais

44 Paula: O coelho, como fazia o coelho? Como é que ela mostrou?

45 Paula: O coelho (Paula faz o sinal de coelho)

46 Paula: E a tartaruga? Como é que ela mostrou a tartaruga?



47 Paula: Ô, assim ô, olha a mão da Fernanda. Ô, o casco e a tartaruga.

48 Paula: Onde a tartaruga mora?

49 C 3, C 4, C 7: No mar

50 Paula: Como é o 'mar' em Libras?

51: Ô mar, ô!



O Excerto 6 traz um desses momentos em que Paula discute com as crianças sobre os sinais relativos aos dois personagens centrais da narrativa, bem como ao modo como eles agiam. Ela questiona como alguns sinais seriam realizados, Fernanda demonstra ao grupo, e Paula direciona a atenção das crianças para essas demonstrações: “Ô, assim ô, olha a mão da Fernanda” (linha 47). Em alguns momentos, Paula focaliza no modo de articulação dos sinais, por vezes chamando a atenção para o posicionamento das mãos e o que cada mão representa iconicamente (“Ô, o casco e a tartaruga”, linha 47).

Um pouco mais a frente nesse mesmo excerto, Paula pergunta sobre um sinal que surgiu na interação com as crianças mas que não estava na história: “Como é o ‘mar’ em Libras?” (linha 50).

Ao longo de todo esse segmento, a professora Paula interagiu com o grupo em Português, ocasionalmente inserindo sinais ao longo de sua fala, especialmente nos momentos em que o foco de atenção de todos estava voltado para o modo de se articular um dado sinal.

• Participação de Fernanda

Durante o segmento 3, ao longo da interação conduzida pela professora Paula, Danielle seguiu interpretando o diálogo da professora com as crianças, do Português para a Libras. Em uma única oportunidade, a fala de Fernanda, em Libras, foi interpretada da Libras para o Português (“Não tinha o urso. Eram dois animais”), em parte porque Fernanda ofereceu poucas contribuições ao longo do segmento, e em parte porque algumas de suas contribuições ocorriam na forma de uma conversa paralela, enquanto Paula continuava com a sua verificação de compreensão. Um exemplo desse tipo de situação pode ser observado Excerto 7 abaixo:

Excerto 7 - Conversa paralela de Fernanda em meio à atividade

51 Paula: E esse coelho como é que ele era?



52 Paula: Ele era mole ou ele era rápido

(Paula ao falar mole faz o gesto de dormir e
ao falar rápido usa gesto de comer)

53: C5: Rápido



Observando a participação de Fernanda nessas imagens, vemos que ela tenta engajar dois meninos que brincavam ao seu lado, mas sem resposta ela se volta novamente à intérprete (última imagem). No Excerto 8 abaixo observamos uma nova tentativa, também sem resposta das crianças.

Excerto 8 - Fernanda tentando engajar duas crianças num diálogo

54 C5: A tartaruga ganhou a comida.

55 Paula: Ganhou?

56 C11: Nãooooo!

57 Paula: Não? Por que que não C5? O que que você viu? Não é para mexer ali.

58 Paula: O que que você viu?

(Danielle interrompe a tentativa de interação de Fernanda
e solicita a atenção de Paula)



59: Danielle: A Fernanda não tá vendo porque ela tá conversando com os dois, chamando a atenção deles.



Desse modo, observamos que Fernanda mais observou do que interagiu com as crianças ao longo desse segmento. As contribuições que partiram de sua própria iniciativa, acima descritas, foram pontuais e não resultaram em diálogo. De forma predominante a sua participação se deu a partir das perguntas que Paula fazia sobre como se articulavam determinados sinais. Como resultado, sua participação ficou restrita ao ato de informar o grupo sobre sinais da Libras solicitados, como mostra o Excerto 9 a seguir.

Excerto 9 – Fernanda informa e esclarece dúvidas em relação aos sinais

60 Paula: Onde a tartaruga mora?

61 C3, C11 e C5: No mar

62 Paula: Como é o mar em Libras?

(Danielle interpreta e Fernanda responde em seguida)

63 MAR (Fernanda sinaliza)

64 Paula: Mar, ô, mar?

(Paula fala em português e repete o sinal apresentando por Fernanda)



O perfil de participação de Fernanda nesse segmento também está relacionado ao ritmo intenso da discussão, que envolveu um grupo de 15 pessoas, dificultando bastante a tarefa de Fernanda de coordenar o olhar entre a intérprete e as crianças (Fotografia 22 abaixo). As imagens mostram a intérprete apontando para os falantes antes de fazer a sua interpretação, a fim de mostrar para Fernanda quem estava respondendo. Considerando o tamanho do grupo e o dinamismo da discussão, isso dificultava bastante a tarefa de monitorar visualmente todas as contribuições, sendo impossível observar tudo simultaneamente (MCILVENNY, 1991; LEITE, 2008).

Fotografia 22 – Intérprete aponta para as crianças que fazem as contribuições

22a



22b



22c



22d



4.3 DISCUSSÃO DOS DADOS

O encontro de realização da tarefa *A lebre e a tartaruga*, ao nosso ver, ilustra alguns desafios comuns que identificamos no contexto de salas de aula inclusivas, e particularmente em contextos em que os surdos constituem esses ambientes de forma minoritária (FREIRE; FAVORITO, 2007; MAHER, 2007; MASCIA; JUNIOR, 2014). Em nosso encontro social analisado, temos uma turma de pessoas majoritariamente ouvinte, incluindo uma professora ouvinte, um grupo de crianças ouvintes, uma intérprete ouvinte, dois bolsistas ouvintes e uma única pessoa surda, a bolsista Fernanda. Na grande maioria das escolas e salas de aula inclusivas, uma (des)proporção similar entre surdos e ouvintes costuma ser encontrada, com a diferença de que a pessoa surda historicamente tem tendido a compor o grupo dos alunos, e não o papel de professor de alguma atividade.

A partir de nossa análise, quatro questões se destacaram como relevantes em nossa reflexão acerca de contextos educativos inclusivos envolvendo pessoas surdas: a docência compartilhada (seção 3.3.1); as diferenças nas dinâmicas perceptuais de surdos e ouvintes na interação

em grupo (seção 3.3.2); a abordagem da Libras e da pessoa surda como objetos de ensino (seção 3.3.3); e estratégias para a introdução da Libras a aprendizes iniciantes (seção 3.3.4).

Por meio desta discussão, buscamos apresentar algumas das questões que esse tipo de situação envolve, elaboradas a partir de detalhes específicos sobre a dinâmica da interação social registrada no vídeo desse encontro. Desse modo, profissionais e pesquisadores interessados na construção de contextos inclusivos envolvendo pessoas surdas e, em especial, aqueles interessados na inserção de professores surdos em salas de aula de escolas regulares, podem antecipar tanto questões relativas ao planejamento de tarefas quanto à realização das atividades envolvendo a Libras e as pessoas surdas, visando a criação de um espaço inclusivo para todos (BRASIL, 2014; LEITE, 2006; LODI, 2013; McCLEARY, 2006).

4.3.1 Desafios da docência compartilhada

Observando de forma global os três segmentos deste encontro de realização da atividade da *A Lebre e a Tartaruga*, notamos que os participantes (considerando Paula, Danielle, Fernanda e as crianças, enquanto grupo) assumiram perfis de participação distintos, com Paula assumindo a *palavra* (DURANTI, 1997; GOFFMAN, 2002), isto é, o direito de falar ou de ceder a fala, de forma predominante ao longo do encontro.

Essa observação foi inicialmente assinalada em meu diário de campo sobre esse encontro, embora nele eu faça referência a um segmento específico do encontro, envolvendo a verificação de compreensão da fábula pelas crianças.



Durante a discussão da fábula, a fala prevaleceu com Paula. Fernanda interagiu poucas vezes.

(DANIELLE, DIÁRIO DE CAMPO, DIA 07/04/ 2016)

Analisando a gravação do encontro, observamos que Paula demonstra um evidente protagonismo em termos de participação e condução da interação, sendo a pessoa que indica o curso que a

interação toma, os momentos em que os demais participantes devem fazer as suas contribuições e o tipo de contribuição esperada. Esse direcionamento do processo interacional é instaurado por meio da combinação de sequências encadeadas de iniciação-resposta-avaliação (IRA), focando principalmente o conteúdo do ensino (sinais relativos à Libras presentes na história), e de diretivas, focando principalmente o direcionamento da atenção das crianças para o tema em discussão (CARVALHO E OSTERMANN, 2007; BRAZ AQUINO E SALOMÃO, 2005; CADZEN, 2001; CONCEIÇÃO, 2008; FREIRE; FAVORITO, 2007; GARCEZ, 2006).

Como uma primeira evidência desse protagonismo de Paula, notamos que quatro dos cinco segmentos deste encontro (segmentos 1, 3, 4 e 5) são iniciados e concluídos por falas dela, conforme descrevemos na seção 3.2.3, “O encontro de realização da tarefa”. O único segmento iniciado por um outro participante foi o segmento 2, que envolve a narrativa em Libras, iniciado e concluído por Fernanda, já que era de sua competência a narrativa em Libras.

Além de conduzir o curso da interação, Paula também indica os momentos em que a participação dos demais participantes se torna relevante, especialmente ao explorar sequências de IRA. Por exemplo, na sequência: “Alguém entendeu alguma coisa? Sabe que história é essa?”, a que uma criança responde: “Dos bichos!”, seguindo-se uma nova iniciação (com avaliação implícita): “Que bichos tinha nessa história?”, a que outra criança responde, “Tinha a tartaruga”. Esse padrão de interação envolvendo sequências de IRA se mantém pelos vários segmentos 1, 3, 4 e 5 de forma bastante sistemática, e indica aos participantes os momentos em que a sua participação no encontro se mostra relevante. Exceção a esse padrão é o segmento 2, em que Paula trata a participação de Fernanda como elemento central da interação, participando com bem poucas intervenções na forma de diretivas direcionadas às crianças pedindo silêncio e atenção à narrativa de Fernanda.

Em relação aos tipos de participação considerados adequados no encontro, observamos que algumas ações das crianças não relacionadas à atividade (ex. crianças brincando de lutinha, ou brincando com uma almofada) tornaram-se objeto de diretivas por parte de Paula, que pedia atenção à atividade em curso. Diante das contribuições das crianças na atividade, Paula se mostrou bastante sensível às participações que envolviam o uso do Português ou algum tipo de vocalização das

crianças. Quando isso acontecia, a professora novamente pedia silêncio e apontava para Fernanda.

Em relação à Fernanda, ela também seguiu essa estrutura geral de participação instaurada pela professora. Fernanda inclusive pede permissão no momento previsto para a realização da narrativa em Libras, no segmento 2, embora estivesse claro que essa sessão cabia ela. E no segmento 3, de verificação da compreensão das crianças, Fernanda participa basicamente como uma fonte de informação sobre a Libras, fornecendo sinais que a professora e as crianças não conheciam relativos a alguns conceitos do Português (como por exemplo, sinais para os conceitos de “toca” e “mar”), ou ainda demonstrando como se articulavam determinados sinais que apareceram na história e que a professora solicitava a ela.

Em algumas poucas ocasiões, Fernanda inicia um turno que não está previsto na estrutura do discurso da professora Paula, como quando tenta engajar duas crianças que brincavam de lutinha, ou quando ela interage com Danielle no início do encontro para esclarecer dúvidas sobre o posicionamento e funcionamento das câmeras.

Danielle, por sua vez, assume basicamente o papel de intérprete durante todo o encontro, com exceção do segmento 2, da narrativa em Libras, quando deixa de interpretar, de acordo com o que que tinha sido planejado na tarefa. Em poucas ocasiões, Danielle abandona seu papel de intérprete e se dirige aos outros participantes como uma interlocutora direta, como, por exemplo, quando interage com Fernanda sobre a montagem dos equipamentos de gravação ou quando, assim como Paula, chama a atenção de algumas crianças para que observem a narrativa de Fernanda.

Para avaliar o modo como os participantes se colocaram na interação, bem como o efeito desse tipo de interação sobre o processo de inclusão envolvendo a pessoa surda, vamos trazer algumas avaliações de Fernanda e Paula sobre esse encontro. Assim, poderemos explorar em que medida, na perspectiva delas, o encontro atendeu aos objetivos da tarefa e/ou do projeto *Libras na Creche* de modo geral, bem como o papel desse aspecto que estamos chamando de “docência compartilhada” nessa avaliação.

Começamos pela perspectiva de Fernanda sobre o encontro, em sua avaliação feita na semana seguinte à da atividade, em resposta à pergunta formulada pela pesquisadora.

Sobre a participação e intervenções da Paula na atividade, quais os seus comentários?



[...] Eu poderia verificar a compreensão das crianças sobre a história. Eu também poderia fazer isso. Por um lado, faltou minha iniciativa, um pouco de proatividade, e por outro, me pareceu, que ela invadiu um pouco o meu espaço, ela não me permitiu desenvolver esse tipo de atividades (intervenção), uma interação com as crianças.

Outra questão que eu percebi, que é bastante interessante, refere-se a forma como a professora entrevistava, como ela fazia perguntas para as crianças. Isso é bom, mas eu percebi assim que faltou a gente conseguir dividir (essa tarefa), ou melhor, conseguir que as duas pudessem participar, interagir com as crianças. Veja, eu também poderia ter feito questões para as crianças, poderia levantar questões sobre a história, por exemplo, aquele ponto sobre o coelho comendo a cenoura e tartaruga, poderia eu perguntar para elas: __Vocês gostam de cenoura? Eu poderia fazer perguntas desse tipo para interagir com as crianças. Mas como eu não entrevi e ela sempre estava fazendo perguntas para as crianças...

(FERNANDA, QUESTIONÁRIO 1, PERGUNTA 3, 2:37 a 3:42 do vídeo, 2016)

Em sua avaliação, Fernanda se concentra na questão do protagonismo da professora Paula no segmento 3 comparativamente ao seu próprio potencial de se engajar mais. Fernanda diz que se sentia capacitada para dialogar diretamente com as crianças, interrogando-as em Libras (“eu poderia verificar a compreensão das crianças”) e sentiu falta de um trabalho de docência mais compartilhado (“faltou a gente conseguir dividir (essa tarefa)”). Fernanda diz ter gostado do modo como Paula conduzia a interação com as crianças (“é bastante interessante a forma como a professora entrevistava fazendo perguntas às crianças”), porém sentiu que tanto a sua postura (“faltou minha iniciativa”) quanto a de Paula (“ela invadiu um pouco o meu espaço”) contribuíram para que ela não tivesse interagido com as crianças em Libras.

A professora Paula, por sua vez, avalia a mesma atividade da seguinte maneira:

Sobre a segunda atividade, foi conduzida de acordo com o planejamento?



Sim. A Fernanda contou em Libras a história: “A Lebre e a Tartaruga” que já havia sido contada em Português e depois com meu auxílio e da Danielle as crianças foram demonstrando o que compreenderam dela, dizendo que animais havia na história; o que eles estavam fazendo; o que gostavam de comer; etc.

Em relação as crianças, elas demonstraram compreender mais o enredo da história e seus personagens.

(QUESTIONÁRIO 1, PERGUNTA 1, PAULA, 2016)

A avaliação da professora ouvinte destaca como resultado relevante da atividade não propriamente a dinâmica da interação, mas sim os resultados da atividade a partir dos objetivos previstos na tarefa: a compreensão das crianças em relação a elementos da história em Libras. Ela também comenta que a boa compreensão da fábula pelas crianças esteja relacionada ao “auxílio” dela e da intérprete Danielle na condução da atividade.

Numa segunda avaliação, então, trouxemos à professora Paula, de forma mais explícita, essa questão da docência compartilhada durante os encontros de realização das atividades.

Como você vê seu papel nas atividades que nós conduzimos com as crianças do projeto? Como você vê o papel da bolsista e o seu num ambiente que vocês de certa forma estavam dividindo o espaço, naquele momento...



Eu senti alguma dificuldade de me conter no começo, para não estragar o direcionamento que a bolsista precisava dar. Por outro lado, eu me sentia responsável em auxiliar para que a coisa acontecesse. Não só porque ela era uma bolsista surda, isso acontece com todos os bolsistas que entram na sala.

Então eu sempre digo assim, faço combinado: “Quer que eu fale ou quer que eu não fale?”, se não quiser que eu fale, eu não falo. Mesmo que não saia nada, que as crianças levistem, eu deixo que se vire. Então é importante essa marcação. Então em alguns momentos eu tive que perguntar, “posso, não posso?”, porque quando vi que estava entrando demais, estava tirando o espaço dela, porque ela tinha de estar ensinando. É difícil saber até onde temos que ir, mas por outro lado foi tranquilo, a gente conseguiu.

(QUESTIONÁRIO 1, PERGUNTA 18, PAULA, 2016)

Nessa avaliação, Paula reconhece que não era uma decisão fácil para ela saber o quanto intervir nas atividades com as crianças, quando a situação envolvia o trabalho com os estagiários (ou “bolsistas”), tal como Fernanda (“é difícil saber até onde temos que ir”). Ela sentia uma forte necessidade de dar direção às atividades (“sentia dificuldade de me conter”) porque sentia que a sua participação era importante para a efetivação da atividade (“me sentia responsável em auxiliar para que a coisa acontecesse”), embora deixe claro que esse desafio não estava relacionado ao fato de Fernanda ser surda, mas sim ao perfil dos estagiários do CEI de modo geral. Ao mesmo tempo, a professora reconhece que sua participação por vezes era muito incisiva (“vi que estava entrando demais, estava tirando o espaço dela”), mas ao final faz uma avaliação positiva sobre esse processo (“mas a gente conseguiu”).

Colocando as perspectivas de Fernanda e Paula em diálogo, percebemos que, da parte da estagiária surda, o aspecto central de sua avaliação foi a *dinâmica interacional* da atividade “A lebre e a tartaruga”, enquanto para a professora ouvinte, o aspecto central da avaliação foi constatar que os objetivos propostos na tarefa tinham sido atendidos. De fato, em termos de planejamento da tarefa, a dinâmica

interacional e a forma de participação de Paula e Fernanda não haviam sido explicitadas; os objetivos da tarefa traziam um viés conteudista, isto é, tratavam exclusivamente de questões referentes à compreensão da história em Libras pelas crianças.

Essa reflexão confirma a tese de Salimen (2016), que afirma que tarefas no campo de ensino de línguas costumam ser elaboradas num nível abstrato, de metas de conteúdo, não prevendo o planejamento da dinâmica específica das interações como um aspecto relevante para que os objetivos da atividade sejam atingidos. Apesar disso, a autora argumenta, é justamente a dinâmica das interações durante a atividade que acaba determinando o quão significativa ela foi para os participantes e se os objetivos do professor puderam ou não ser alcançados. No caso de nossa pesquisa, isso se mostrou verdadeiro particularmente para Fernanda, que enxergava na interação mediada pela Libras um aspecto central para que a atividade pudesse ser considerada bem sucedida.

A partir dessas considerações, podemos assinalar um primeiro desafio para a criação de um ambiente inclusivo envolvendo professores surdos em creches e/ou instituições de educação infantil: à docência compartilhada na escola e as possibilidades de criação de um espaço em que surdos e ouvintes possam exercer um trabalho docente de forma compartilhada.

Tendo em vista o histórico de exclusão de pessoas surdas dos processos escolares, tanto em termos de formação quanto de atuação, são raros os espaços institucionais em que pedagogos surdos já atuem na educação infantil. Diante da atual conjuntura, portanto, propostas de inserção de professores surdos na educação infantil, tal como a de Grannier (???), possivelmente colocariam professores ouvintes e estagiários/bolsistas surdos numa relação similar a essa com que nos defrontamos em nosso projeto exploratório.

Para que uma interação igualitária entre professores ouvintes e surdos se estabeleça, parece-nos crucial que reflexões acerca da dinâmica da interação passem a integrar os objetivos da tarefa de maneira explícita. Além disso, da perspectiva da pessoa surda, é importante que se crie condições para que uma interlocução direta entre ela e os participantes do encontro aconteça, mediada pela Libras.

4.3.2 Diferenças nas dinâmicas perceptuais de surdos e ouvintes

Para compreendermos o modo como as diferentes formas de percepção entram em jogo em interações surdo-ouvinte, nos parece pertinente retomarmos os conceitos de *situação social* e *agrupamento* de

Goffman (2002, p. 17). De acordo com o autor, situação social é definida como “[...] um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão ‘presentes’, e para quem os outros indivíduos são acessíveis de modo semelhante (itálicos nossos)”. E para que uma situação social exista, é preciso primeiro um *cenário* e um *agrupamento*, sendo o primeiro compreendido como o local onde os participantes se encontram e onde ocorrem as situações de comunicação, enquanto que o segundo refere-se ao conjunto de pessoas agrupadas, que podem estar conversando ou não, e que concretizam uma situação social (GOFFMAN, 2002).

Aplicando essas distinções conceituais ao nosso encontro analisado, a estrutura física da sala parece ser o *cenário* no qual os participantes em estudo (a professora e a turma de crianças, os pesquisadores e os bolsistas) se *agruparam* e dentro do qual as situações sociais se desdobraram. Contudo, como Goffman afirma, o agrupamento em si não garante que todos estejam envolvidos numa mesma *situação social*, pois as pessoas agrupadas “podem estar conversando ou não”, podem concretizar o encontro social ou não.

Quando olhamos para a definição de situação social de Goffman, então, constatamos a importância que o autor confere ao acesso perceptual para o estabelecimento de uma situação social comum, quando faz referências ao “mútuo monitoramento” dos participantes e estarem “acessíveis aos sentidos” uns dos outros, tanto em termos de produção quanto de recepção. Assim, fica claro que, para que duas ou mais pessoas compartilhem da mesma *situação social*, elas devem estar com as mesmas condições de monitoramento mútuo e de acesso aos sentidos uns aos outros.

No caso do encontro que estamos estudando, em que uma única pessoa surda estava presente em meio ao um grupo de ouvintes, cabia ao intérprete fazer a ponte entre o mundo ouvinte e o mundo surdo, tornando acessível as contribuições de um para o outro. Contudo, o que nossa análise mostrou é que Fernanda, mesmo com a presença da intérprete, em muitos momentos ficou com um acesso limitado às participações daqueles que a cercavam.

Por exemplo, no segmento 2, da narrativa em Libras, as crianças ofereceram diversos *feedbacks* à Fernanda, alguns em Libras mas outros na forma de vocalizações onomatopeicas ou exclamações, ou mesmo comentários e perguntas em Português, mas essas participações das crianças não contaram com a interpretação de Danielle – tendo em vista o planejamento da tarefa, quando foi previsto que, durante a narrativa

em Libras, Danielle não interpretaria porque o foco da sessão era a compreensão da fábula em Libras pelas crianças

Aqui, parece-nos ter escapado uma percepção importante durante o planejamento da tarefa: a de que, embora a Libras não devesse mesmo ser interpretada para o Português nessa parte da atividade, dado os objetivos propostos, ainda assim a interpretação do feedback das crianças, *do Português para a Libras*, parece sim pertinente, como modo de favorecer o acesso da narradora à situação social que vinha sendo construída pelo grupo.

Quando estendemos essa reflexão sobre as condições de acesso de Fernanda ao que ocorria em seu entorno, verificamos também que até mesmo nas situações em que a interpretação do Português para a Libras estava presente – como aconteceu de forma recorrente no segmento 3 de verificação de compreensão da fábula – o acesso da estagiária surda à situação social que vinha sendo construída pelo grupo também se viu prejudicado pela dinâmica da interação.

A avaliação de Fernanda nos ajuda a entender porque isso aconteceu, quando ela assinala a sua dificuldade de acompanhar as informações oriundas da professora Paula e das crianças por meio da interpretação:

3. Sobre a participação e intervenções da Paula na atividade, quais os seus comentários? (2:37 a 3:42)



Referente ao trabalho em conjunto com a professora, eu sinto que faltou um trabalho efetivamente de parceria, porque ela falava muito em português e mesmo que ao lado estivesse o intérprete, eu tinha que olhar para as duas e coordenar as informações que vinham das duas pessoas, tanto da professora que falava quanto da intérprete que estava ao meu lado.

Assim, foi um pouco conturbado para mim, apesar da interpretação ser boa. A questão era ter que prestar atenção na professora que falava em português e na intérprete fazendo sinais. Eu não sabia de quem era a informação, se era a fala da própria intérprete (pesquisadora) ou se era uma interpretação do que a professora estava falando em português. Isso foi um problema.

(FERNANDA, QUESTIONÁRIO 1, PERGUNTA 3, entre 2:37 a 3:42, 2016)

Como a conversa entre a professora e as crianças se desenvolveu toda em Português, e dada à posição fixa da intérprete na roda (Fotografia 23 abaixo), Fernanda se viu numa situação em que acompanhar “quem falava o que” era bastante difícil. Além disso, a própria intérprete tinha dificuldade de interpretar todas as contribuições que eram feitas, devido à rápida e fluida dinâmica da conversa, precisando selecionar aquilo que o tempo lhe permitia interpretar.

Fotografia 23 – Dificuldade de acesso a “quem disse o que”



Como mostra a figura acima, Danielle apontava para a pessoa que falava e, em seguida, interpretava o conteúdo de sua participação, dificilmente conseguindo contemplar o complexo jogo de vozes de uma roda de conversa espontânea em Português. Fernanda, por sua vez, se via ora na necessidade de direcionar o seu olhar para a pessoa apontada, podendo perder parte do conteúdo interpretado, ora na necessidade de atentar para o conteúdo da interpretação, sacrificando a informação de quem era o autor da contribuição em questão. Assim, a própria dinâmica de interação em que o Português era a língua de interação do grupo comprometia uma participação igualitária da estagiária surda, independentemente da presença de uma intérprete Libras-Português.

O posicionamento da intérprete foi outro fator que contribuiu para essa dificuldade. Embora não tenhamos considerado esse aspecto no planejamento da atividade, definir previamente a posição do intérprete, levando em conta a situação, com o número de surdos presentes e sua localização, é de grande importância. De acordo com Belém (2010), as áreas de atuação do intérprete de Libras são muitas e, dependendo da situação, ele pode assumir diferentes posturas. O posicionamento do intérprete é uma negociação relevante, pois dependendo do contexto de atuação, seu posicionamento pode diferir, exigindo rearranjos e novos modos de organização do espaço que propicie um ambiente inclusivo (LACERDA, 2003).

Na atividade “A lebre e a tartaruga”, definimos a posição da intérprete sem maiores reflexões, considerando o próprio desejo de Fernanda – manifestado à Danielle – de que seria melhor a intérprete estar ao seu lado. Esse posicionamento, lateralmente à Fernanda, certamente dificultou a possibilidade de Fernanda acompanhar quem dizia o que, tornando necessário que ela fizesse uma ampla mudança de orientação visual e corporal de modo a alternar o seu olhar entre Danielle e os participantes para quem ela apontava (ver, por exemplo, a discussão de McIlvenny (1995) e Leite (2008) sobre as características da comunicação visual entre surdos).

Elaborando ainda sobre os desafios de participar da atividade tal como ela se configurou, a avaliação de Fernanda assinala um segundo ponto importante: o fato de a presença da intérprete se constituir num catalisador para que as dinâmicas interacionais do grupo ficassem centradas no Português.

Sobre a presença e atuação da intérprete nessa atividade, foi importante ou não? Quais os seus comentários?



Eu penso que o intérprete é importante para mim, sim. Porém, por outro lado, isso favorecia que a professora falasse em português e as crianças a imitavam respondendo em português. Compreende a situação? (4:40)

Eu sei que a professora solicitava que as crianças falassem em Libras comigo, que elas interagem assim comigo, mas a questão é que a própria professora também precisava interagir comigo em Libras. (4:47)

Porque a professora pedia uma coisa e ela não fazia, as crianças percebiam que a professora em momento algum interagia comigo em Libras. Então, fica bem complicado na cabeça das crianças considerando que a professora é um modelo. (4:52)

Por outro lado, é interessante observar como a percepção da professora Paula sobre o papel da interpretação contrasta com essa percepção mais crítica (embora apreciativa) de Fernanda. Quando questionada sobre a importância da intérprete no desenvolvimento das

atividades em Libras ao longo do projeto, a professora Paula avalia essa atuação como um aspecto imprescindível.

Você já falou um pouco, mas para fechar esse tema, sobre a intérprete, o fato de ter uma pessoa interpretando, na sua concepção, o que você aprendeu sobre o papel da intérprete e sua função... Você conseguiu perceber algo?



Ele foi um mediador bastante importante entre a bolsista que era surda, tentando se comunicar comigo que era ouvinte, pois eu não sabia libras. Esta mediação foi fundamental porque senão não caminharíamos muito. Para as crianças, não sei até que ponto fez diferença, mas para mim como professora...

Quem fazia a mediação entre as crianças e a bolsista surda era eu. Quando a intérprete me auxiliava para aprender o que... Então era uma tríade para chegar nas crianças. Primeiro era as crianças com a bolsista, quando a coisa não estava indo e precisava traduzir e eu também não entendia, precisávamos da intérprete.

(ENTREVISTA, PERGUNTA 15, PAULA, 2016)

Desse modo, percebemos que a presença do intérprete de Libras em projetos dessa natureza, embora sem dúvida útil e relevante, envolve complexidades que precisam ser consideradas para que tanto ouvintes quanto surdos possam efetivamente se beneficiar do processo. Em particular, a consideração da proporção das pessoas ouvintes e surdas presentes, o tipo de interação e a língua utilizada na mediação da atividade, a dinâmica temporal das contribuições e o posicionamento do intérprete são fatores importantes que podem favorecer ou dificultar a criação de um ambiente inclusivo, dadas as diferenças perceptuais entre surdos e ouvintes.

Nosso processo de análise tornou progressivamente evidente que, quando as dinâmicas tradicionais de interação entre grupos de ouvintes são mantidas tal qual na presença de pessoas surdas, assumindo que apenas a inserção de um intérprete no contexto resolverá a situação por si só, a participação da pessoa surda acabou não sendo efetivamente promovida em condições de igualdade com as pessoas ouvintes (FREIRE; FAVORITO, 2007; LACERDA, 2007).

Além disso, percebemos que essa configuração da atividade – com interação predominantemente em Português e mediação de intérprete – pode gerar uma *ilusão de inclusividade* (LODI, 2013). Do ponto de vista dos ouvintes, todas as participações em Libras se tornam acessíveis, assim como estão acessíveis às pessoas que fazem uso da audição todas as contribuições que envolvem o universo sonoro, incluindo aí o uso do Português. Mas do ponto de vista dos surdos, parte importante do que acontece não está acessível, já que seu foco visual está sobre o intérprete; e o próprio intérprete também atua como um filtro adicional de uma grande quantidade de informações do contexto, como, por exemplo, a informação crucial de “quem está dizendo o que” e “em que momento” da sequência interacional. Além disso, na perspectiva da estagiária surda, a presença do intérprete pode se colocar como um obstáculo aos objetivos do projeto, na medida em que favorece a interação em Português entre a professora e as crianças, diminuindo ou até neutralizando a necessidade da comunicação em Libras entre o grupo.

4.3.3 Libras e a pessoa surda abordadas como objetos de ensino

Até agora, a nossa análise argumenta que o desenho da tarefa foi proposto de tal modo que não previu perfis de participação explícitos para Fernanda e para Paula, que regiam a atividade, tampouco previmos dinâmicas de interação que levassem em conta os diferentes modos de percepção entre surdos e ouvintes.

Nesta seção, queremos argumentar que essas questões também estão relacionadas a uma concepção sobre o processo de ensino e aprendizagem da Libras, segundo a qual aprender a Libras significa “falar e refletir sobre a Libras”. Em outras palavras, ao invés de se vivenciar a Libras, a atividade “A lebre e a tartaruga” abordou a Libras como um *objeto de ensino e aprendizagem*, isto é, um objeto a ser observado, nomeado, imitado, entre outras ações.

Compare, por exemplo, o modo “(inter)subjetivo” com que nos relacionamos com uma história em nosso cotidiano com a abordagem de contação de histórias “objetiva” dessa atividade. Na vida cotidiana, ao final da história jamais questionamos as pessoas: que personagens você reconheceu? Como eram esses personagens? O que eles fizeram? Qual palavra designa cada personagem? Ao contrário, contamos histórias para compartilhar valores sociais e morais. Assim, uma boa resposta a uma narrativa pode ser uma outra narrativa, que mostra os quão alinhados social e moralmente estão os interlocutores.

Um corolário de a Libras ser abordada como um “objeto” de ensino é que a própria pessoa surda se tornou também, um objeto do ensino, já que ela é a pessoa que materializava a “Libras” diante do grupo. Como resultado, a participação da pessoa surda acabou enquadrada ao longo da interação como uma espécie de *provedor de estímulos* em Libras, de *fonte de consulta* em Libras.

Já falamos sobre o *enquadramento* de Fernanda e da intérprete no discurso de Paula como algo “de fora”, externo à conversa, no segmento 1 da atividade. Argumentamos que Paula estrutura seu discurso de tal forma que as crianças, enquanto grupo, são abordadas como interlocutoras da professora, enquanto a bolsista e a intérprete são o *assunto* da conversa. A evidência para essa reflexão foi o uso da 3ª pessoa (“ela”) ao invés da 2ª pessoa (“tu” ou “você”) para se referir a ambas. Vamos agora trazer novas evidências para essa observação, analisando um excerto do segmento 3, de verificação da história, que mostra o modo predominante de participação de Fernanda nessa etapa da atividade.

Excerto 10 - Enquadramento de Fernanda na percepção de Paula

44 Paula: O coelho, como fazia o coelho? Como é que ela mostrou?

45 Paula: O coelho (Paula faz o sinal de coelho)

46 Paula: E a tartaruga? Como é que ela mostrou a tartaruga?



47 Paula: Ô, assim ô, olha a mão da Fernanda. Ô, o casco e a tartaruga.

48 Paula: Onde a tartaruga mora?

49 C 3, C 4, C 7: No mar

50 Paula: Como é o 'mar' em Libras?

51: Ô mar, ô!



Tal como planejado na tarefa, o foco da atividade estava sobre a compreensão de sinais produzidos na narrativa, isto é, tratava-se de uma atividade de cunho metalinguístico. Além disso, Paula assume o protagonismo da interação e a conduz em Português junto às crianças, enquanto Danielle atua como intérprete quase exclusivamente do Português para a Libras. Quando olhamos a transcrição acima, observamos então que a participação de Fernanda nessa passagem tem um caráter basicamente de “ilustração” dos sinais produzidos na história (“coelho” e “tartaruga”) ou que emergiam durante a conversa (“mar”), com ênfase sobre como esses sinais eram articulados. É como se Fernanda tivesse se tornado um dicionário vivo da Libras, o que nos parece uma forma mais instrumental do que inclusiva de nos relacionarmos com os surdos em contextos dessa natureza.

Essa forma de abordar o ensino da Libras pode ser relacionada ao que Schlatter (2013) chama de concepção “dicionarista” de língua. De fato, o papel da aquisição do vocabulário e a noção de que aprender a Libras ou o Português significa adquirir, gradualmente, os sinais ou palavras que compõem essas línguas, se mostrou saliente na avaliação da professora Paula sobre o que de mais significativo ela tirou das atividades do projeto.

Dos encontros que tivemos do projeto, qual foram os mais significativos e por quê?



O ensino dos vocabulários, as brincadeiras com as cores, essas situações em que a gente brincou. A história da lebre e da tartaruga – contar a história em libras, vivenciá-las em libras, possibilitar que as crianças recontem usando libras. Pois quando uma criança começa a falar em Português, ela não fala tudo correto. Ela vai falando, e a gente que vai significando e vai dando o que é a linguagem. Elas vão tentando falar, apontando objetos, e a gente vai mostrando, “ah, mesa?”, e a criança, “é, me-sa”. Da mesma maneira, libras também, vai fazer um sinal e aí tu vai tentar entender.

(ENTREVISTA 1, PERGUNTA 9, PAULA, 2016)

Essa ampliação de vocabulário eu acho que foi legal, fomos nas cores, nos animais, no jeito de como os animais faziam... Enfim, o planejar, executar e avaliar. Fazíamos isso e seguíamos em frente. Pensando sempre em estratégias que tinham a ver com a idade, com a mente das crianças, isso foi positivo.

(ENTREVISTA 1, PERGUNTA 9, PAULA, 2016)

Certamente, a aquisição de vocabulário é uma dimensão relevante e até inescapável do processo de aprendizagem de línguas. Contudo, ao desenharmos tarefas tais como “A lebre e a tartaruga”, centradas numa abordagem metalinguística e dicionarista, não pudemos explorar de forma rica e dialógica a presença da estagiária surda naquele contexto. Ao invés de criarmos condições para que diálogos em Libras se estabelecessem entre ela e os demais participantes do grupo, sua participação acabou “objetificada”, a pessoa surda tornando-se apenas fonte de informação para um diálogo que transcorria entre os participantes ouvintes do encontro.

4.3.4 Estratégias para uso significativo da Libras com aprendizes iniciantes

Apesar de o desenho da tarefa “*A lebre e a tartaruga*”, assim como a sua efetiva instauração enquanto atividade, tenham se mostrado pouco acolhedoras para a participante surda, a performance narrativa de Fernanda, por outro lado, revela interessantes estratégias linguísticas para o acolhimento de aprendizes iniciantes no mundo da Libras. Algumas dessas estratégias já estavam previstas no planejamento da tarefa; outras foram intuitivamente introduzidas por Fernanda durante a sua performance da narrativa.

Como já dissemos sobre o planejamento dessa tarefa, adotamos algumas estratégias iniciais para oferecer uma maior contextualização da história às crianças, de modo a tornar a narrativa em Libras o mais significativa possível para o grupo. Assim, combinamos que, em algum dia anterior ao da atividade, Paula contaria a história previamente às crianças em Português, para que o conteúdo da fábula já constituísse parte do repertório das crianças. Além disso, no dia da atividade, Fernanda ficou encarregada de apresentar imagens de animais previamente a contação da história e questioná-las sobre o que as imagens evocavam.

Apesar disso, é interessante observar que Fernanda também manifestou uma visão crítica em relação a essas medidas:

A fábula a lebre e a tartaruga foi contada para as crianças primeiro em Português e no dia da atividade, você apresentou em Libras. Na sua opinião, esse tipo de estratégia (contar primeiro em Português, depois em Libras) contribui ou não para o ensino da Libras para crianças ouvintes?



Então, nós fizemos primeiro em Português a história, depois em Libras e eu percebi o que da situação? Que a nossa ideia inicial era fazer isso como experiência, primeiro o Português, depois a Libras, para verificar e avaliar se era de fato interessante apresentar a história primeiro em Português, e então eu penso que é preciso ter diferente ideias para experimentar nas atividades para alcançar o objetivo específico.

Mas eu percebi o seguinte, que apresentar primeiro em Português, não havia necessidade, porque as crianças já conheciam esta história da lebre e da tartaruga. Então, se eu falasse só em Libras, acho que seria “fácil”, as crianças iriam ver, porque elas conhecem isso... porque quando você faz um gesto de pegar uma cenoura e comer a cenoura, é “fácil” entender, elas estão acostumadas a ver isso. O gesto que mostra a orelha do coelho, da mesma forma, torna possível elas entenderem o que estava sendo dito em Libras.

(FERNANDA, QUESTIONÁRIO 2, PERGUNTA 1, entre 2:37 a 3:42, 2016)

Nessa avaliação, Fernanda se refere, por exemplo, à iconicidade de dois gestos icônicos descritivos: o de “comer cenoura” e o relativo à forma da orelha do coelho, como mostra a Fotografia 24:

Fotografia 24 – Iconicidade dos gestos

24a



Gesto de “comer cenoura”

24b



Gesto descritivo da “orelha do coelho”

Assim, Fernanda avalia como desnecessária a contação da história em Português primeiramente para as crianças, reforçando em seu relato, mais uma vez, uma confiança na sua capacidade de se comunicar com as crianças diretamente em Libras. Mas ela também atribui essa possibilidade à iconicidade da Libras, que por si só, supostamente permitiria às crianças fazer associações de sentido e compreender a fábula narrada, não abordando eventuais necessidades de mudança na dinâmica interacional da atividade.

Muitos autores reconhecem o caráter icônico das línguas de sinais, ou seja, a motivação de sua forma em relação à nossa percepção sobre o significado dos sinais. Contudo, desde Klima e Bellugi (1979),

as pesquisas com línguas de sinais reconhecem também que a iconicidade não se contrapõe à arbitrariedade, isto é, o sinal icônico tem uma forma motivada, mas essa forma é arbitrária e/ou convencionalmente definida por diferentes comunidades de surdos. Além disso, pelo fato de os sinais se constituírem em um recorte gestual econômico da experiência corporal mais ampla, muitos sinais podem ser altamente opacos para o público não familiarizado com as línguas de sinais (KLIMA; BELLUGI, 1979). Assim, os sinais icônicos também dependem da convenção dos falantes de uma determinada comunidade e são determinados por questões sociais e culturais (TAUB, 2011; WILCOX, 2004).

Um outro aspecto a se considerar é que a tarefa de compreender uma narrativa envolve ir muito além de apenas identificar referentes com base em sinais isolados, como é o caso do contexto de discussão desses autores ao falarem da iconicidade das línguas de sinais. Para compreender a narrativa, é necessário compreender a complexa gramática sinalizada, envolvendo o uso do espaço e do corpo para marcar personagens, lugares, estabelecer relações entre diferentes ações, marcar o clímax da história, e assim por diante. Desse modo, ainda que a iconicidade possa de fato ser explorada como um recurso de contextualização da Libras para aprendizes iniciantes – como no caso das crianças em nossa pesquisa – seria importante cautela para não incorrer no mito de vermos as línguas de sinais como um código “transparente”, portanto universal, o que estaria muito mais próximo de uma performance pantomímica de uma história do que de uma narrativa em língua de sinais.

Apesar dessa ressalva, a nossa análise da performance de Fernanda mostra que ela de fato adotou várias estratégias visando a tornar a narrativa o mais próximo possível do universo das pessoas ouvintes, e que a exploração de recursos icônicos variados pode ser um recurso de contextualização importante do discurso. Entre os recursos que identificamos em sua performance narrativa estão: a) apresentação bastante marcada dos espaços específicos que cada um dos personagens da história ocupa, no início e ao longo da história; b) uso de expressões faciais, corporais e gestos icônicos de caráter descritivo para introduzir o personagem, apresentando o sinal convencional da Libras para o animal somente ao final; c) uso de apontamentos e emblemas, os gestos convencionais familiares ao mundo dos ouvintes, de forma associada ou até em substituição aos sinais convencionais da Libras; além de d) exploração de repetição de sinais e expressões. E tudo isso em uma cadência temporal de narrativa que nos pareceu mais lenta do que na

contação surdo-surdo – embora não tenhamos analisado esse aspecto do ponto de vista técnico, apenas de forma impressionística.

As estratégias que aqui identificamos no discurso de Fernanda talvez sejam um exemplo concreto do que Leite (2000) descreve, de forma genérica, como a excelente “comunicabilidade de professores surdos de Libras”. Leite observa que a sua compreensão da produção em Libras dos seus professores na sala de aula parecia excelente, dando uma ilusão de que estava entendendo muito bem a Libras, diferente de sua experiência quando ele estava imerso em meio a um diálogo espontâneo de surdos em um contexto extraclasse, onde encontrava grande dificuldade para acompanhar as conversas em Libras.

As estratégias aqui descritas na performance de Fernanda possivelmente estão entre as habilidades que professores de Libras trazem para tornar o seu discurso em Libras mais compreensível para aprendizes iniciantes. Leite (2000) atribui essa habilidade ao contexto sociolinguístico de vida dos surdos, que desde a infância se veem na necessidade contínua de se fazer entender e compreender pessoas ouvintes que não compartilham o seu conhecimento da Libras, exigindo grande versatilidade comunicacional como uma habilidade básica para toda a vida da pessoa surda.

Diante das características do discurso de Fernanda, e também das demais estratégias de contextualização, as crianças ofereceram um bom *feedback* à performance da narrativa, participando de forma multimodal, ora por meio de vocalizações, ora do uso do Português, ora imitando sinais em Libras emergentes na narrativa. E na atividade de verificação da compreensão da história, elas demonstraram capacidade de se recordar de vários dos sinais apresentados, principalmente aqueles relativos aos personagens (a tartaruga e a lebre) e o modo como eles se comportaram na história.

Fotografia 25 – *Feedback* das crianças


25a



25b



Apesar disso, como já observamos na análise inicial, Fernanda teve uma percepção de que sua performance na história foi muito pobre, pouco envolvente.

	<p>2. <i>Na sua opinião, as crianças participaram da atividade? Elas estavam motivadas, atentas?</i></p> <p>Da minha parte, eu acho que faltou estimular mais as crianças. A minha história tava muito, como eu posso dizer, fria [sem graça]. Não foi muito encantadora, assim faltou usar expressões corporais, as expressões faciais (por exemplo, tartaruga andando lentamente, descrever as orelhas do coelho com mais expressões), criar um vínculo com essas crianças, motivá-las para se envolverem na história.</p> <p>(FERNANDA, QUESTIONÁRIO 1, PERGUNTA 2, entre 2:37 a 3:42, 2016)</p>
---	---

A nosso ver, a análise do registro da performance de Fernanda contradiz essa sua percepção. Não apenas a sua narração foi extremamente versátil e adaptada ao perfil de seu público-alvo, como também as crianças ofereceram vários tipos de *feedbacks* durante a narrativa, além de darem evidências de identificar sinais chave da história na etapa de verificação da compreensão.

Assim, talvez essa percepção de Fernanda possa ser melhor explicada por toda a dinâmica interacional do encontro, que não possibilitou que ela se sentisse plenamente incluída ou acolhida. Como argumentamos até agora, ela teve um acesso apenas parcial e filtrado do *feedback* das crianças; ela não participou da dinâmica de verificação da compreensão da história de forma igualitária com Paula; e ela não foi engajada diretamente como interlocutora ao longo do encontro, exceto por Danielle em momentos pontuais.

Talvez esse quadro pudesse ser transformado se o grupo considerasse que a interpretação durante a narrativa deveria ser mantida na direção Português-Libras? Ou se a atividade de verificação da compreensão da história tivesse sido conduzida num formato de docência compartilhada? Ou se todo o desenho da tarefa envolvendo a

fábula fosse reelaborado de modo a favorecer uma dinâmica interacional distinta, que privilegiasse o canal visual e a Libras como meios de interação? Essas várias questões são o tipo de reflexão que podemos fazer num processo de pesquisa-ação visando aprimorar os processos de ensino/aprendizagem da Libras entre aprendizes ouvintes ou iniciantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo inicial a exploração de ideias das metodologias de ensino de L2, especificamente o método Resposta Física Total e a Técnica *Role Play*, para o ensino da Libras para crianças ouvintes. A medida que fomos realizando a pesquisa, o percurso foi nos mostrando que existiam outras questões mais urgentes, que precisavam ser discutidas, relativas aos aspectos socioculturais e situacionais presentes na realização das atividades lúdicas em Libras com as crianças ouvintes. Como consequência, a nossa lente de análise acabou muito mais centrada em como Fernanda, a bolsista surda, estava sendo afetada pelo ambiente ou situação social construída em uma das atividades desenvolvidas, do que propriamente nas crianças e em seu aprendizado da Libras.

Ao delimitarmos a nossa investigação, que emergiu da confluência intensa entre a professora ouvinte, a bolsista surda e a pesquisadora, bem como das ações oriundas da pesquisa-ação, o aporte teórico foi sendo construído, a partir da análise da atividade que selecionamos, dentre as várias que foram registradas durante o desenvolvimento da pesquisa. A razão de selecionarmos apenas uma atividade para análise se deu em virtude da necessidade de realizarmos um estudo mais detalhado, por acreditarmos que os dados gerados nesse encontro nos ofereciam evidências concretas para questões que são cotidianamente vivenciadas por pessoas surdas em contextos institucionalizados envolvendo ouvintes.

A análise da atividade escolhida, “*A lebre e a tartaruga*”, foi feita a partir dos três segmentos, transcritos e organizados no ELAN, e em cada um deles, fomos analisando a participação da Paula, da Fernanda, das crianças e da pesquisadora, quando atuou como intérprete de Libras.

A análise e a discussão dos dados nos mostraram alguns benefícios relacionados tanto as crianças ouvintes, quanto a Paula. Para ambas, percebemos que houve ganho, em termos linguísticos, mas para Paula, houve principalmente um ganho relacionado à desmitificação da sua visão em relação à Libras, pois para ela, a Libras não era uma língua, mas apenas um recurso que os surdos usavam para se comunicarem. Tal esclarecimento ocorreu a partir do seu contato inicial com a proposta do *Projeto Libras na Creche*, apresentada a ela, pelo professor Dr. Tarcísio de Arantes Leite, idealizador do projeto.

O desenvolvimento do *Projeto Libras na Creche* é um exemplo de proposta que oportunizou Paula, enquanto membro de um grupo majoritário, representado pelas pessoas que compõem a comunidade escolar, campo desta pesquisa, a terem seu primeiro contato com a Libras e com os surdos, conforme exposto no seu depoimento concedido a nós em entrevista.

O projeto *Libras na Creche* não só proporcionou a professora Paula desmistificar a sua visão sobre a Libras, bem como iniciou um trabalho de inserção da diversidade no contexto escolar, especificamente relacionada aos surdos e a Libras, compartilhando com outros agentes, que encontram-se no entorno do grupo minoritário as representações sociais, culturais e linguísticas dos surdos, que eram até então desconhecidas por muitos sujeitos da escola (MAHER, 2007).

Este ganho, citado por Paula, nos mostra a necessidade e a importância de continuarmos desenvolvendo propostas de situações de ensino de Libras em contextos ouvintes, pode ser um dos caminhos tanto para difundir a Libras, como para oportunizar ao grupo majoritário²⁸ conhecer a língua, o surdo, sua história educacional, fomentando, assim, o respeito à diversidade linguística-cultural dos surdos.

Em relação à Fernanda e aos possíveis ganhos desta experiência, os resultados da análise nos mostraram que propostas de ensino de Libras como L2, nas quais surdos e ouvintes dividam o mesmo cenário, precisam pensadas com estratégias e ações que tirem o foco da concepção patológica, quando se fala em surdo ou surdez, pois na maioria das vezes, os surdos estão sendo sempre representados com base em um recorte biológico, e a Libras como uma língua alternativa às línguas orais, que recebem o *status* de línguas normais.

Como afirma Lacerda (2007), construir uma proposta pedagógica, no nosso caso, um projeto de ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes, requer uma organização curricular que relacione a realidade da criança, junto com as suas concepções, valores, conhecimentos e os conflitos vividos no seu cotidiano com a realidade social mais ampla, com outros conceitos e visões de mundo.

²⁸ Em contraposição ao uso do termo minoritário, nesta pesquisa usamos o termo majoritário, em consonância com César e Cavalcanti (2007) que consideram grupos ou comunidades minoritárias as populações que estão distantes do poder hegemônico, ainda que, algumas vezes, sejam majoritárias numericamente em relação aos grupos dominantes.

Em relação ao predomínio do Português sobre a Libras, Mascia e Junior (2014) destacam que em contextos bilíngues, inclusivos podem ocorrer desconfortos entre as línguas envolvidas, a partir da violação de uma língua pela outra, ou na colonização de um sujeito sobre o outro, ou na imposição de uma língua sobre a outra, resultando em um *mal-estar-entre-línguas*, podendo causar um apagamento da diferença na relação entre “nós” e os “outros” minoria.

Na presente pesquisa, um dos maiores desafios foi coordenar o grupo de participantes, surdos e ouvintes, visto que situações constituídas por pessoas de diferentes línguas são sempre complexas entre as línguas e seus usuários, e equilibrar a balança do “poder”, que geralmente é favorável aos falantes da língua majoritária, seja na escola ou na sociedade, não foi uma tarefa fácil, pois o desejo de realizar a pesquisa, proporcionando equilíbrio, benefícios e ganhos aos participantes de maneira satisfatória era um dos objetivos, embora não expostos de forma escrita no texto.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N.A. **Surdos & inclusão educacional**. Rio de Janeiro: Editora Ararazul, 2010.

ASHER, J.J. **What is TPR?** s/d. Disponível em <<http://www.tpr-world.com.what.html>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

_____. **TPR: After forty years, still a very good idea**. 2007. Disponível em <http://www.tpr-world.com/mm5/TPRarticles/TPR_after_forty.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2016.

_____. **The Total Physical Response: Review of the evidence**. 2009. Disponível em: <http://www.tpr-world.com/mm5/TPRarticles/TPR_review_evidence.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2016.

BAGNO, M.; RANGEL, E.O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005.

BAUMAN, H-D.L. Redesigning literature: The cinematic poetics of American Sign Language poetry. **Sign Language Studies**, Washington, D.C., v.4, n.1, p. 34-47, 2003.

BELÉM, L.J.M. **A atuação do intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Médio**. 2010. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 02/12/2016.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm Acesso em: 02/12/2016.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 20/05/2017.

_____. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue –Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília, DF. MEC/SECADI, 2014.

BRANDÃO, C.R. **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRAZ AQUINO, F.S.; SALOMÃO, N.M.R. Estilos diretivos maternos apresentados a meninos e meninas. **Estudos de Psicologia**, p. 223-230, 2005.

CAPOVILLA, F.; RAFHAEL, W.P. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira.** v. 2. São Paulo: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2000.

CARVALHO, T.R.; OSTERMANN, A.C. O uso de diretivos em consultas obstétricas com pacientes do SUS. In: XXVII SEMANA CIENTÍFICA DO HOSPITAL DE CLÍNICAS DE PORTO ALEGRE, 2007. **Caderno de Resumos.** Porto Alegre: Fundação Médica de Porto Alegre, 2007. v. 27. p. 282-283.

CAVALCANTI, M. Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, v 15. São Paulo, p. 385-417, 1999.

CAZDEN, C. **Classroom discourse:** The language of teaching and learning. New Hampshire: Heinemann, 2001.

CÉSAR, A.L.; CAVALCANTI M.C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.C., BORTONI-RICARDO S.M. (Org.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação.** Campinas: Mercado de Letras; 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CONCEIÇÃO, L.E. **Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre.** 2008. 169f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-

Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. GARCEZ, P.M. O revozeamento no discurso da escola pública cidadã. **Intercâmbio**, v. 14, 2005.

CORACINI, M.J.R.F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

CUXAC, C. **La langue des signes française (LSF)**. Les voies de l'iconicité. (Faits de langues). 1. ed. Paris: Éditions Ophrys. 2000.

DESSEN, M.A.C.; BORGES, L.M. Estratégias de observação do comportamento em Psicologia do Desenvolvimento. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. **Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 31- 49.

DURANTI, A. **Linguistic Anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

EMMOREY, K. **Language, Cognition, and the Brain: insights from Sign Language Research**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. “O quando” de um contexto. Questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B.; GARCEZ, P.M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 215-234

FERREIRA BRITO, L. Similarities and differences in two brazilian sign languages. **Sign language studies**. v. 13, n. 42, 1984, p. 45-56.

_____. (Ed.) **Geles**. Grupo de estudos sobre linguagem, educação e surdez, Rio de Janeiro: UFRJ, ano 3, n. 3, 1988.

_____. (Ed.) **Geles**. Grupo de estudos sobre linguagem, educação e surdez. Rio de Janeiro: UFRJ, ano 4, n. 4, 1990.

_____. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

_____. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FRANCO, M.A.S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREIRE, A.M.F.; FAVORITO, W. Relações de poder e saber na sala de aula: Contextos de interação com alunos surdos, In: CAVALCANTI,

M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (Org.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 207-218.

GABBIANI, B. Estrategias de interaccion em el aula: implicâncias pedagogicas de la triade pergunta-respuesta-evaluation. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 18, p. 29-38, jul.-dez, 1991.

GARCEZ, P.M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio** (Unisinos), v. 4, n. 1, p. 66-80, jan.-abr. 2006.

_____. Conversa com Pedro de Moraes Garcez. In: SILVA, S.A.; ARAGÃO, R.C. (Org.) **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: Avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013. p. 215-228.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. Edição digital. Oxford: Wiley- Blackwell, 2009.

GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Trab. linguística aplicada**, v. 47, n. 1, p.223-239, 2008.

GOFFMAN, E. A. situação negligenciada. In: RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. M. (Org.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 13-20

_____. **Frame analysis: an essay on the organization of experience**. Boston: Northeastern University Press, 1986.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GRANNIER, D. M. A jornada linguística do surdo da creche à universidade. In: KLEIMAN, A.B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Linguística Aplicada: Suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

GROSJEAN, F. Living with two languages and two cultures. In: PARASNIS, I. (Ed.). **Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 20-37.

GUARINELLO, A.C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HOFFMEISTER, R. ASL and its implications for education. In: BORNSTEIN, H. (Ed.) **Manual communication: Implications for Education**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1990. p. 81-107.

KARNOPP, L.B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 155-174, maio-ago. 2010.

_____. KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M.L. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: _____. _____.
_____.

_____. (Org.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Editora da ULBRA, 2011. p. 15-28.

KENDON, A. **Gesture: Visible action as utterance**. 1.ed. Cambridge: Cambridge University, 2004, 400p.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. **The signs of language**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

LACERDA, C.B.F. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A.C.B. et al. **Letramento e minorias**. 2 ed. Mediação, Porto Alegre: 2003.

_____. O intérprete de língua de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental. **Relatório Final**. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Julho, 2007.

_____. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LADOUSSE, G.P. **Role play**. Resource Books for Teachers. Oxford: Oxford University Press, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEITE, T.A. **Pesquisa autobiográfica de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira como segunda língua: Estudo em Diário**. Série Publicações Opcionais 2. – São Paulo, Escola do Futuro, Universidade de São Paulo, 2001.

_____. **O ensino de segunda língua com foco no professor: História oral de professores surdos de língua de sinais brasileira**. 2004.

250f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. **Aprender a ver: o ensino da língua de sinais americana como segunda língua.** Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

_____. The study of conversational interaction as a resource for the linguistic description of Brazilian Sign Language. **Theoretical Issues in Sign Language Research**, 2006,

_____. **A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos.** 2008. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. O futuro dos estudos das línguas (de sinais). In: QUADROS. R.M.; STUMPF. M.; LEITE, T.A. (Org.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais.** 1. ed. Florianópolis: Insular, 2014. p. 37-58.

_____. **Relatório do Projeto Libras na Creche.** UFSC, 2015.

_____. MCCLEARY, L. A identificação de unidades gramaticais na Libras: Uma proposta de abordagem baseada no uso. **Revista Todas as Letras**, v. 15, p. 62-87, 2013.

LIDDELL, S.K. Blended spaces and deixis in sign language discourse. In: MCNEILL, D. (Ed.) **Language and gesture.** Cambridge: Cambridge University Press. 2000. p. 331-357.

_____. **Grammar, gesture, and meaning in american sign language.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LILLO-MARTIN, D. C. **Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language.** Tese (Doutorado) – Universidade da Califórnia, San Diego. Universitdade Microfilms International, Ann Arbor, Michigan, 1986.

LODI, A.C.B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LODI, A.C.B.; ROSA, A.L.M.; ALMEIDA, E.B. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: _____. **Pesquisa Qualitativa, com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LULKIN, S.A. **O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações dos ouvintes**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação, Porto Alegre, 2000.

MAHER, T.M. Do Casulo ao Movimento: a supressão das incertezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S.M. (Org.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2007.

MASCIA, M.A.A.; JUNIOR, A.N.S. A construção da Identidade do sujeito surdo nas entre-línguas: orais e espaçovisuais. In: UYENO, E.Y.; CAVALLARI, J.S.; MASCIA, M.A.A. (org.). **Mal-estar na inclusão: como (não) se faz**. 1. ed. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2014.

MAYBERRY, R.; EICHEN, E. The Long-lasting Advantage of Learning Sign Language in Childhood: another look at the Critical Period for language acquisition. **Journal of Memory and Language**, v. 30, 486-512, 1991.

McCLEARY, L. Bilinguismo para surdos: brega ou chique? In: V CONGRESSO INTERNACIONAL E XI SEMINÁRIO NACIONAL. SURDEZ: FAMÍLIA, LINGUAGEM, EDUCAÇÃO. **Anais...** Rio de Janeiro: INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2006. p. 288-293

_____. Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In: SALLES, H. (Org.) **Bilinguismo e Surdez: Questões linguísticas e educacionais**. Goiânia: Cânone Editorial, 2007.

_____. VIOTTI, E. Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In: **Congresso Internacional da ABRALIN, 4**, Brasília. Simpósio Língua de Sinais e Bilinguismo, p.1-28, 2005.

_____. _____. Língua e gesto em línguas sinalizadas. **Veredas**, v. 1, p. 289-304, 2011.

_____. _____. **Semântica e Pragmática**. Florianópolis: UFSC-CCE, 2009.

_____. LEITE, T. A. Descrição das línguas sinalizadas: A questão da transcrição dos dados. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 54, p. 265-289, 2010.

_____. LEITE, T. A. Turn-taking in Brazilian Sign Language: Evidence from Overlap. **Journal of Interactional Research in Communication Disorders**, v. 4, p. 123-154, 2013.

McILVENNY, P. Seeing conversations: analyzing sign language talk. In: TEN HAVE P., PSATHAS, G. (ed.) **Order: Studies on the Social Organisation of Talk and Embodied Activities**. Washington, DC: University Press of America, 1995. p. 129-150.

MELO, M.A.A. T. **A correção em sala de aula de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

MIGUEL, Aline Miguel da. **Análise da participação de alunos surdos no discurso de sala de aula do mestrado na UFSC mediada por intérpretes**. Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Florianópolis, 2013.

OLIVEIRA, L.A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, G.M. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. In: SILVA, F. L.; MOURA, H.M.H. (Org.). **Direito à fala – A questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 83-92.

PADDEN, C.; RAMSEY, C. American Sign Language and reading ability in deaf children. In: CHAMBERLAIN, E.; MORFORD, J.P.; MAYBERRY R.I. (Ed.). **Language acquisition byeye**. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, 2000. p.165-189.

PAULSTON, C.B. **Bilingual education: Theories and issues**. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1980.

QUADROS, R. M.; KARNOOP L. B. **Língua de sinais brasileira - Estudos Lingüísticos**. Porto Alegre. Artes Médicas. 2004.

REZENDE, P.L.F. **Implante Coclear: normalização e resistência surda**. Editora CRV, 2013.

RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (Org.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo, Loyola, 2002.

RICHARDS, J. C.; RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RODRIGES, C.H. **A interpretação para a língua de sinais brasileira: efeitos de modalidade e processos inferenciais**. Universidade Federal de Minas Gerais-UFGM, 2013.

SALIMEN, P.G. **A realização interacional de atividades pedagógicas em uma sala de aula de língua adicional pautada por projetos: reflexões para o planejamento de tarefas pedagógicas além do enunciado**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2016.

SCHLATTER, M. Conversa com Margarete Schlatter. In: SILVA, S.A.; ARAGÃO, R.C (Org.) **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: Avanços e desafios**. Campinas Pontes, 2013. p. 187-199.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: _____. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto, Alegre: Mediação, 1999.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p.15-33, 2000.

_____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SK LIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 7-32.

_____. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.

TAUB, S.F. **Language from the body: Iconicity and metaphor in American Sign Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VYGOTSKY, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WILCOX, S. Struggling for a voice: An interactionist view of language and literacy in Deaf education. In: JOHN-STEINER, V.; PANOFISKY,

C.P.; SMITH, L.W. **Sociocultural approaches to language and literacy: an interactionist perspective.** Cambridge University Press, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de pesquisa: Língua Brasileira de Sinais Nível:
Mestrado
Aluna: Danielle Vanessa Costa Sousa
Profº Orientador: Tarcísio de Arantes Leite

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Metodologias para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L2 para crianças ouvintes.”** Nesta pesquisa, pretendemos produzir, aplicar e avaliar atividades lúdicas em Libras – de que melhor contribuirão para o desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão na Libras. A turma de crianças que será o principal objeto deste acordo com as características dos métodos e abordagens de ensino de segunda língua (doravante L2) e língua estrangeira (doravante LE) – de modo a verificar as estratégias estudo é a turma 4/5B do Centro de Educação Infantil (CEI) da Universidade Federal de Santa Catarina, período vespertino, conduzida pela prof.^a Paula.

Este estudo se justifica pela necessidade de promoção de uma sociedade igualitária, em que as crianças surdas possam ser verdadeiramente acolhidas nas escolas e em outros espaços educacionais com respeito à sua diferença. Ao introduzir a Libras de forma lúdica na educação infantil, torna-se possível disseminar a Libras na sociedade brasileira de uma maneira mais agradável e com maior alcance, favorecendo a inclusão educacional e social das crianças surdas por meio da construção de uma sociedade bilíngue. Similarmente, as crianças ouvintes também poderão se beneficiar dos diversos ganhos sociais, cognitivos e linguísticos do bilinguismo, além de terem a oportunidade de conhecer a cultura dos surdos e o seu modo de ser sob uma perspectiva de ganho, ao invés de perda.

Além disso, este estudo visa contribuir com discussões que buscam entender e refletir sobre formas de melhorar o ensino e a aprendizagem da Libras para crianças ouvintes, uma vez que os dados

coletados podem servir para a elaboração e aperfeiçoamento de procedimentos didáticos que visam promover aprendizagem significativa.

Como procedimento central desta pesquisa, uma acadêmica surda do Curso de Letras-Libras da UFSC e bolsista de extensão desenvolverá atividades lúdicas em Libras com as crianças, envolvendo contação de histórias, jogos e brincadeiras. Essas atividades serão registradas e analisadas por meio de observação da pesquisadora e de fotos e vídeos envolvendo a professora e as crianças durante a realização das atividades.

Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pela pesquisadora.

Não haverá nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação e caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização.

Ao consentir a sua participação nesta pesquisa, você deve estar consciente de como esses dados serão utilizados: a) Os vídeos produzidos neste estudo não serão liberados sem a sua permissão; b) Serão usados nomes fictícios para os participantes da pesquisa; c) A análise e apresentação dos dados na dissertação serão escritos em português em forma de transcrição; d) Para a apresentação em congressos e eventos científicos/educacionais os dados serão regravados em língua de sinais pela pesquisadora que é proficiente em Libras, garantindo desta forma o sigilo e a privacidade da imagem dos participantes.

Os riscos envolvidos na pesquisa envolvem a possibilidade de interferir no planejamento pedagógico da professora regente, que pode ser alterado, mas compreendendo que a educação é algo flexível, isso é possível mudar. Outro ponto é que a professora pode se sentir deslocada, visto que a interação ocorrerá em Libras, mas para minimizar esta situação a pesquisadora que é tradutora/intérprete e bilíngue estará presente para fazer a interpretação sussurrada para a professora, sempre que for necessário.

Os materiais registrados ficarão arquivados sob a guarda do professor orientador por um período de 5(cinco) anos e se forem futuramente utilizados em outras pesquisas, será novamente obtido o

TCLE da participante, a fim de utilizá-lo para o novo projeto. Este termo de consentimento encontra-se impresso em três vias originais, sendo que a primeira será arquivada com a pesquisadora, a segunda com o professor orientador e a terceira com você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos e procedimentos da pesquisa “**Metodologias para o ensino da Libras como L2 para crianças ouvintes.**” de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Nessas condições, declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis, ____ de _____ de 2016

Assinatura do(a) participante

Assinatura do Orientador

Assinatura da aluna

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO PARA FERNANDA

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de pesquisa: Língua Brasileira de Sinais Nível:
Mestrado
Aluna: Danielle Vanessa Costa Sousa
Profº Orientador: Tarcísio de Arantes Leite

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Metodologias para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L2 para crianças ouvintes.”** Nesta pesquisa, pretendemos produzir, aplicar e avaliar atividades lúdicas em Libras – de que melhor contribuirão para o desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão na Libras. A turma de crianças que será o principal objeto deste acordo com as características dos métodos e abordagens de ensino de segunda língua (doravante L2) e língua estrangeira (doravante LE) – de modo a verificar as estratégias estudo é a turma 4/5B do Centro de Educação Infantil (CEI) da Universidade Federal de Santa Catarina, período vespertino, conduzida pela prof.^a Paula.

Este estudo se justifica pela necessidade de promoção de uma sociedade igualitária, em que as crianças surdas possam ser verdadeiramente acolhidas nas escolas e em outros espaços educacionais com respeito à sua diferença. Ao introduzir a Libras de forma lúdica na educação infantil, torna-se possível disseminar a Libras na sociedade brasileira de uma maneira mais agradável e com maior alcance, favorecendo a inclusão educacional e social das crianças surdas por meio da construção de uma sociedade bilíngue. Similarmente, as crianças ouvintes também poderão se beneficiar dos diversos ganhos sociais, cognitivos e linguísticos do bilinguismo, além de terem a oportunidade de conhecer a cultura dos surdos e o seu modo de ser sob uma perspectiva de ganho, ao invés de perda.

Além disso, este estudo visa contribuir com discussões que buscam entender e refletir sobre formas de melhorar o ensino e a aprendizagem da Libras para crianças ouvintes, uma vez que os dados

coletados podem servir para a elaboração e aperfeiçoamento de procedimentos didáticos que visam promover aprendizagem significativa.

Como procedimento central desta pesquisa, uma acadêmica surda do Curso de Letras-Libras da UFSC e bolsista de extensão desenvolverá atividades lúdicas em Libras com as crianças, envolvendo contação de histórias, jogos e brincadeiras. Essas atividades serão registradas e analisadas por meio de observação da pesquisadora e de fotos e vídeos envolvendo a professora e as crianças durante a realização das atividades.

Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pela pesquisadora.

Não haverá nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação e caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização.

Ao consentir a sua participação nesta pesquisa, você deve estar consciente de como esses dados serão utilizados: a) Os vídeos produzidos neste estudo não serão liberados sem a sua permissão; b) Serão usados nomes fictícios para os participantes da pesquisa; c) A análise e apresentação dos dados na dissertação serão escritos em português em forma de transcrição; d) Para a apresentação em congressos e eventos científicos/educacionais os dados serão regravados em língua de sinais pela pesquisadora que é proficiente em Libras, garantindo desta forma o sigilo e a privacidade da imagem dos participantes.

Os riscos envolvidos na pesquisa envolvem a possibilidade de inibir a participante devido a presença de uma pesquisadora em sala de aula. A participante poderá sentir insegurança, por não ter concluindo ainda sua graduação, frustração com a aprendizagem dos alunos e por não saber conduzir situações em sala de aula, mas para minimizar isso, todo suporte será dado a bolsista mediante um planejamento em conjunto com a professora regente e com a pesquisadora, e na ocasião estarão na sala de aula para dar o suporte necessário, caso a bolsista tenha alguma dificuldade.

Os materiais registrados ficarão arquivados sob a guarda do professor orientador por um período de 5(cinco) anos e se forem

futuramente utilizados em outras pesquisas, será novamente obtido o TCLE da participante, a fim de utilizá-lo para o novo projeto. Este termo de consentimento encontra-se impresso em três vias originais, sendo que a primeira será arquivada com a pesquisadora, a segunda com o professor orientador e a terceira com você.

Eu,

_____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos e procedimentos da pesquisa “**Metodologias para o ensino da Libras como L2 para crianças ouvintes.**” de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Nessas condições, declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis, ____ de _____ de 2016

Assinatura do(a) participante

Assinatura do Orientador

Assinatura da aluna

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de pesquisa: Língua Brasileira de Sinais Nível:
Mestrado

Aluna: Danielle Vanessa Costa Sousa
Profº Orientador: Tarcísio de Arantes Leite

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A criança _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Metodologias para o ensino da língua brasileira de sinais (Libras) como L2 para crianças ouvintes.”** Nesta pesquisa, pretendemos produzir, aplicar e avaliar atividades lúdicas em Libras – de acordo com as características dos métodos e abordagens de ensino de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) – de modo a verificar as estratégias que melhor contribuirão para o desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão na Libras. A turma de crianças que será o principal objeto deste estudo é a turma 5B do Centro de Educação Infantil (CEI) da Universidade Federal de Santa Catarina, período vespertino, conduzida pela prof.^a Paula.

Este estudo se justifica pela necessidade de promoção de uma sociedade igualitária, em que as crianças surdas possam ser verdadeiramente acolhidas nas escolas e em outros espaços educacionais com respeito à sua diferença. Ao introduzir a Libras de forma lúdica na educação infantil, torna-se possível disseminar a Libras na sociedade brasileira de uma maneira mais agradável e com maior alcance, favorecendo a inclusão educacional e social das crianças surdas por meio da construção de uma sociedade bilíngue. Similarmente, as crianças ouvintes também poderão se beneficiar dos diversos ganhos sociais, cognitivos e linguísticos do bilinguismo, além de terem a oportunidade de conhecer a cultura dos surdos e o seu modo de ser sob uma perspectiva de ganho, ao invés de perda.

Como procedimento central desta pesquisa, uma acadêmica surda do Curso de Letras-Libras da UFSC e bolsista de extensão desenvolverá atividades lúdicas em Libras com as crianças, envolvendo

contação de histórias, jogos e brincadeiras. Essas atividades serão registradas e analisadas por meio de observação da pesquisadora e de fotos e vídeos envolvendo a professora e as crianças durante a realização das atividades.

Para participar desta pesquisa, a criança sob sua responsabilidade não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, ela tem assegurado o direito à indenização.

Os riscos envolvidos na pesquisa envolvem a possibilidade de inibir e constranger a criança devido a presença de um pesquisador que fará uso de aparatos tecnológicos na sala de aula. A fim de minimizar quaisquer interferências na qualidade e no desempenho por conta de constrangimento ou inibição justificados pela presença da pesquisadora, há 5 meses (desde maio deste ano) o grupo de crianças é acompanhado por ela. A bolsista também foi orientada no que diz respeito a permitir que as crianças possam agir e interagir espontaneamente, além de propiciar um trato permeado de empatia e cuidado com os discentes. Necessário se faz dizer também que é de praxe o uso dessas tecnologias por parte da professora regente da sala, não sendo, portanto, algo desconhecido e estranho aos alunos.

Ao consentir que a criança sob a sua responsabilidade participe desta pesquisa, você deve estar consciente de como esses dados serão utilizados: a) Os vídeos produzidos neste estudo não serão liberados sem a sua permissão; b) Serão usados nomes fictícios para os participantes da pesquisa; c) A análise e apresentação dos dados na dissertação serão escritos em português em forma de transcrição; d) Para a apresentação em congressos e eventos científicos/educacionais os dados serão regravados em língua de sinais pela pesquisadora que é proficiente em Libras, garantindo desta forma o sigilo e a privacidade da imagem dos participantes.

A qualquer momento, caso você mude a sua opinião e deseje retirar o seu consentimento e interromper a participação da criança na pesquisa, basta entrar em contato com a pesquisadora e/ou o professor orientador que os dados não serão mais utilizados. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pela pesquisadora.

Os materiais registrados ficarão arquivados sob a guarda do professor orientador por um período de 5(cinco) anos e se forem futuramente utilizados em outras pesquisas, será novamente obtido o

TCLE do responsável pela criança, a fim de utilizá-lo para o novo projeto. Este termo de consentimento encontra-se impresso em três vias originais, sendo que a primeira será arquivada com a pesquisadora, a segunda com o professor orientador e a terceira com você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos e procedimentos da pesquisa “**Metodologias para o ensino da Libras como L2 para crianças ouvintes.**” de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Nessas condições, declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis, ____ de _____ de 2015

Assinatura do(a) Responsável

Assinatura do Orientador

Assinatura da aluna

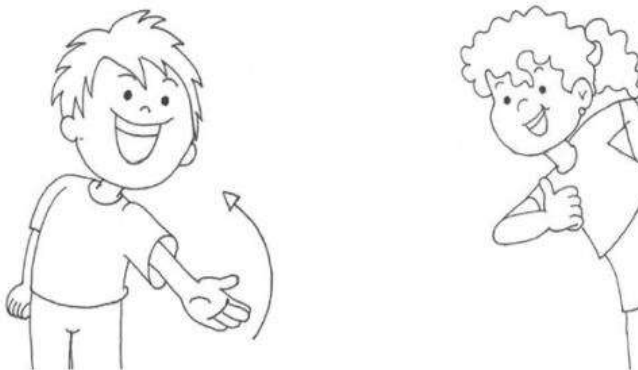
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA AS CRIANÇAS: VERSÃO EM HISTÓRIA EM QUADRINHOS



Pesquisa: "Metodologias para o ensino da língua brasileira de sinais (Libras) como L2 para crianças ouvintes"
Pesquisadora: Danielle Vanessa Costa Sousa
Orientador: Tarcísio de Arantes Leite

Termo de assentimento para crianças Versão em História em Quadrinhos

Adaptação por Neiva de Aquino Albres



No Centro de Educação Infantil- CEI as crianças participam de aulas de Libras.

AULA DE LIBRAS



Vamos estudar como a professora ensina Libras. Como são as atividades, as brincadeiras e a contação de histórias. Para isso é importante registrar a participação de todos (professora e alunos)



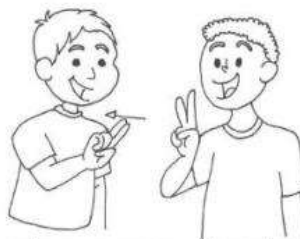
A turma de crianças que participará do estudo é a turma 5B do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI).

PONTO POSITIVO DA PESQUISA



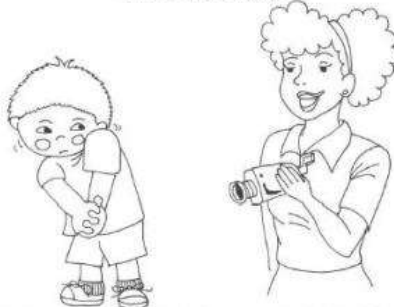
As crianças que aprendem uma língua de sinais na escola podem ser bilingues, se comunicar com outras crianças surdas fazendo novas amizades.

PONTO POSITIVO DA PESQUISA



Os surdos que encontrarem adultos ouvintes que aprenderam Libras desde criança, poderão se comunicar e se sentirão mais felizes. Assim, construiremos um mundo mais inclusivo e igualitário.

FATO QUE PODE OCORRER

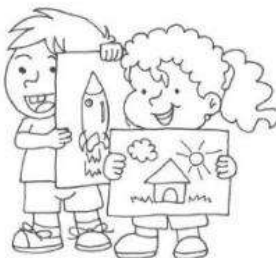


Alguma criança pode ficar com vergonha porque tem a pesquisadora na sala que também vai filmar as atividades.

FATO QUE PODE OCORRER



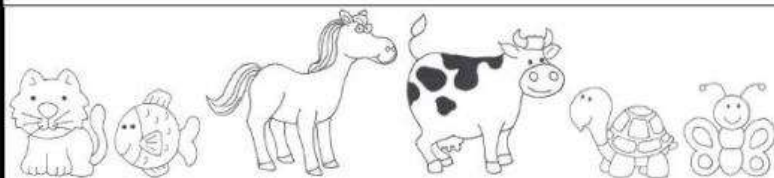
Os vídeos das atividades sobre o ensino de Libras podem ser apresentados em eventos acadêmicos. A imagem da professora e dos alunos podem ilustrar os trabalhos divulgados da pesquisa.



Tudo que as crianças fizerem de atividades, os pesquisadores vão guardar, como os desenhos, os vídeos das atividades e fotos para no futuro fazer novas pesquisa.

Contação de histórias, jogos e brincadeiras. Essas atividades serão registradas e analisadas por meio de observação da pesquisadora e de fotos e vídeos envolvendo a professora e as crianças durante a realização das atividades.

Se você quiser participar – desenhe o seu rosto e escreva o seu nome no balão.



Você já conhece os sinais de alguns animais? Ligue os sinais feitos pelas crianças aos respectivos animais.

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa/UFSC

Reitoria II, 4º andar, Sala 401

Rua Desembargador Vitor Lima, n° 222, Trindade

Telefone: 3721-6094 Email: cep@reitoria.ufsc.br

Nome do Pesquisador responsável: Tarcísio de Arantes Leite

Endereço: Rua Maria Fátima Linhares, 193, CEP 88063-280

Fone: (48) 8454-5595

E-mail: tlaleite@gmail.com

Nome da pesquisadora: Danielle Vanessa Costa Sousa

Endereço: Rua José Feliciano Karasek, n° 75, Carvoeira, CEP: 88040660

Fone: (48) 98102466 E-mail: danielle.sousa@ifma.edu.br

APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Tarcísio de Arantes Leite, portador do CPF Nº 153.815.648-21, pesquisador responsável da pesquisa intitulada **“Metodologias para o ensino da Libras como L2 para crianças ouvintes”**, comprometo-me:

Observar e cumprir as normas da Resolução 466/2012 do CNS em todas as fases da pesquisa;

Zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;

Que os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;

Que os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob minha responsabilidade;

Que não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;

Que os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;

Que o CEP-UFSC será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;

Que o CEP-UFSC será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o sujeito;

Que esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Florianópolis, ____ de _____ de 2016.

(Profº Dr. Tarcísio de Arantes Leite/SIAPE Nº 1678578)

Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa/UFSC

Reitoria II, 4º andar, Sala 401

Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade

Telefone: 3721-6094

E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

Nome do Pesquisador responsável: Tarcísio de Arantes Leite

Endereço: Rua Maria Pires Linhares, 193, CEP 88063-280

Fone: (48) 8454-5595

E-mail: tdaleite@gmail.com

Nome da pesquisadora: Danielle Vanessa Costa Sousa

Endereço: Rua Jose Feliciano Karasek, nº 75. Carvoeira

CEP: 88040660

Fone: (48) 98102466

E-mail: danielle.sousa@ifma.edu.br

APÊNDICE F – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA FERNANDA

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA FERNANDA ATIVIDADE 2

1. A fábula a lebre e a tartaruga foi contada para as crianças primeiro em Português e no dia da atividade, você apresentou em Libras. Na sua opinião, esse tipo de estratégia (contar primeiro em Português, depois em Libras) contribui ou não para o ensino da Libras para crianças ouvintes?

2. Na sua opinião, as crianças participaram da atividade? Elas estavam motivadas, atentas?

3. Sobre a participação e intervenções da Paula na atividade, quais os seus comentários?

4. Sobre a presença e atuação da intérprete nessa atividade, foi importante ou não? Quais os seus comentários?

5. No início da atividade, a Paula lembrou as crianças que elas devem falar somente em Libras com você, visto que você não compreende bem a Língua Portuguesa. Na sua opinião, essas solicitações ou esclarecimentos são bons ou ruins para a aprendizagem da Libras e para a visão que é construída sobre a pessoa surda?

6. Como você descreve a sua atuação nessa atividade?

APÊNDICE G – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA PROFESSORA
PAULA

**ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA PROFESSORA
PAULA**

ATIVIDADE 2

1. Sobre esta atividade:

- a) Na sua opinião, foi conduzida de acordo com o planejamento?
- b) Se respondeu ao item anterior de forma negativa, explique por que não foi feito em consonância com o planejamento e o que foi alterado.

2. Sobre as estratégias:

- a) Foi usada outra (s) estratégia (s) que não estava no planejamento?
- b) Caso tenha respondido "sim" ao item anterior, diga qual(is) estratégia(s)

3. Você observou ou teve alguma dificuldade neste segundo encontro?
Se sim, qual? Explique e descreva.

4.O que você pôde observar em relação às crianças neste segundo contato com a professora Surda e com a Libras?

5. O que você pôde observar em relação às crianças em uma atividade de Libras com a presença da intérprete de Libras/Português?

6. Como você se sentiu, sendo mediada por uma intérprete de Libras?

7. Na sua opinião, conseguimos alcançar o primeiro objetivo dessa atividade, ou seja, as crianças conseguiram compreender a história contada em Libras?

8.Outras informações

APÊNDICE H – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA PROFESSORA PAULA SOBRE O PROJETO LIBRAS NA CRECHE E SOBRE A PESQUISA

1º bloco de perguntas: Experiência prévia

- 1) *Perfil pessoal/profissional*: Você poderia contar sobre como se tornou professora de educação infantil?
- 2) *Visão de educação*: Como você enxerga a educação de crianças? A sua visão mudou ao longo do tempo?
- 3) *Papel do professor*: Você pode dizer ou dar exemplos de como você trabalha com as crianças? Qual é o papel do professor nesse trabalho com as crianças?
- 4) *Aprendizagem de línguas*: Você pode falar de sua experiência pessoal com aprendizagem de línguas? Você já aprendeu alguma outra língua diferente do português? Como foi esse processo de aprendizagem?
- 5) *Inclusão*: O que você entende por “inclusão” na educação? Quando e como esse tema da “inclusão” chegou na sua vida profissional e como você lida com isso hoje?
- 6) *Surdez*: Você já tinha tido contato com pessoas surdas antes? O que você conhecia a respeito das pessoas surdas e sobre educação de surdos antes do projeto?

2º bloco de perguntas: Experiência do projeto

- 7) *Visão geral do projeto*: Como você tomou contato com o projeto e por que decidiu participar? E dentre todos os encontros dos quais você participou no projeto, qual te marcou mais e por quê? Quais foram os pontos positivos e negativos do projeto?
- 8) *Fernanda*: Como você descreve a sua experiência com a bolsista surda, a Fernanda? Como você avalia a participação dela ao longo do projeto, seja nas sessões de planejamento, de atividades ou de avaliação?
- 9) *Atividades*: Na sua opinião, as estratégias de atividades em Libras que preparamos para as crianças na pesquisa foram

adequadas e significativas, para você, para a Fernanda e para as crianças?

- 10) *Intérprete*: Para você, para que serve o intérprete de libras na educação? O que você aprendeu sobre interpretação de Libras nesse projeto? Como foi sua experiência no projeto, primeiro sem a participação da intérprete e depois com a presença da intérprete?
- 11) *Paula*: Como você via o seu papel nas atividades que conduzimos com as crianças no projeto? Como foi compartilhar o trabalho em sala de aula com a Fernanda?
- 12) Você queria acrescentar alguma coisa sobre a sua experiência nesse projeto que não foi contemplada nessas perguntas?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: METODOLOGIAS PARA O ENSINO DA LIBRAS COMO L2 PARA CRIANÇAS OUVINTES**Pesquisador:** Tarcísio de Araújo Leite**Área Temática:****Versão:** 3**CAAE:** 49285115.2.0000.0121**Instituição Proponente:** Centro de comunicação e expressão**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.356.886**Apresentação do Projeto:**

O projeto consiste no desenvolvimento de uma dissertação de mestrado orientada pelo Prof. Tarcísio Araújo Leite e está vinculado ao Programa de Pós Graduação em Linguística da UFSC. Através desse estudo, pretende-se produzir, aplicar e avaliar atividades lúdicas em Libras – de acordo com as características dos métodos e abordagens de ensino de segunda língua (doravante L2) e língua estrangeira (doravante LE) – de modo a verificar as estratégias que melhor contribuirão para o desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão na Libras em crianças. Os participantes do estudo serão crianças da turma 5B do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina, período vespertino (n = 13), a professora responsável pela turma e uma acadêmica surda do Projeto Libras e Infância. Como procedimento central desta pesquisa, a acadêmica surda do Curso de Letras Libras da UFSC e bolsista de extensão desenvolverá atividades lúdicas em Libras com as crianças, envolvendo contação de histórias, jogos e brincadeiras. Essas atividades serão registradas e analisadas por meio de observação da pesquisadora e de fotos e vídeos envolvendo a professora e as crianças durante a realização das atividades. Os pesquisadores consideram que a realização da pesquisa justifica-se pela necessidade de promoção de uma sociedade igualitária, em que as crianças surdas possam ser verdadeiramente acolhidas nas escolas e em outros espaços educacionais com respeito à sua

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Rectoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48) 3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 1.356.888

diferença.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Investigar a partir das características dos métodos e das abordagens de ensino de L2/L3, quais proporcionarão às crianças ouvintes, melhor desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção na Libras;

Objetivos Específicos:

- Produzir atividades lúdicas em Libras, de acordo com as características dos métodos e abordagens selecionadas;
- Aplicar as atividades no grupo de crianças designado para esta pesquisa;
- Examinar quais métodos e abordagens melhor contribuíram para o desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão na Libras;
- Aprimorar as metodologias de ensino da Libras através do ciclo sistemático da pesquisa-ação;
- Proporcionar a ressignificação e a autorreflexão da atuação da bolsista da UFSC, no ensino da Libras, por meio da auto confrontação simples.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios foram adequadamente previstos e mencionados, bem como as medidas para minimizar e/ou evitar qualquer risco a que o participante esteja exposto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância acadêmica, científica e social. A metodologia está adequadamente descrita e permite atingir os objetivos do estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou todos os termos de apresentação obrigatória.

Recomendações:

Sem recomendações adicionais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os pesquisadores atenderam à todas as solicitações anteriores no projeto. Recomenda-se portanto, a aprovação do presente protocolo de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **Município:** FLORIANÓPOLIS **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC**



Continuação do Parecer: 1.356.886

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_588849.pdf	27/11/2015 11.03.11		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORA2.docx	27/11/2015 11.01.02	DANIELLE VANESSA COSTA SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS2.docx	27/11/2015 11.00.41	DANIELLE VANESSA COSTA SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_BOLSISTA2.docx	27/11/2015 11.00.23	DANIELLE VANESSA COSTA SOUSA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA2.docx	27/11/2015 10.59.04	DANIELLE VANESSA COSTA SOUSA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.docx	27/10/2015 15.53.23	DANIELLE VANESSA COSTA SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.doc	27/10/2015 15.52.22	DANIELLE VANESSA COSTA SOUSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_PROFESSOR.pdf	27/10/2015 15.51.28	DANIELLE VANESSA COSTA SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_BOLSISTA.docx	27/10/2015 15.50.34	DANIELLE VANESSA COSTA SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS.docx	27/10/2015 15.50.15	DANIELLE VANESSA COSTA SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORA.docx	27/10/2015 15.48.36	DANIELLE VANESSA COSTA SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.pdf	14/09/2015 13.30.44	DANIELLE VANESSA COSTA SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAOINSTITUICAO.pdf	14/09/2015 12.52.31	DANIELLE VANESSA COSTA SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTO.pdf	14/09/2015 12.51.19	DANIELLE VANESSA COSTA SOUSA	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 1.356.886

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPARTICIPANTES.pdf	14/09/2015 12:49:01	DANIELLE VANESSA COSTA SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPAIS.pdf	14/09/2015 12:48:30	DANIELLE VANESSA COSTA SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_doc.pdf	14/09/2015 12:40:40	DANIELLE VANESSA COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

FLORIANÓPOLIS, 08 de Dezembro de 2015

Assinado por:
Washington Portela de Souza
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br